مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الخامسة – العدد العاشر (محرم) ١٤٤٥ هـ – أغسطس ٢٠٢٣ م.

استخدام تقنية تَتَبُّع حركة العين في اللغويات التطبيقية

أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل قواعد اللغة وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
دراسة تقييمية لبعض التطبيقات التعليمية على نظام أندرويد

الصعوبات اللُّغَوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية (دراسة وصفية)

الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب هذا العدد العاشر من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية واستعراضًا لكتاب.

حيث عني بحث استخدام تقنية تَتَبُّعُ حركة العين في اللغويات التطبيقية للدكتور علي الحكمي بالتعريف بتقنية تتبع حركة العين بوصفها منهجية بحثية فعالة في اللغويات التطبيقية؛ وذلك لاستقطاب التقنية واستخدامها في أبحاث اللسانيات التطبيقية العربية. وقد فصلت الورقة في التعريف بتقنية تتبع الإبْصار (حركات العين)، وأشهر مقاييسها المستخدمة لتتبع تثبيتات البصر وتحركاته أثناء معالجة المهام اللغوية. وأوضح البحث قدرة أسلوب تتبع حركة العين في رفع دقة نتائج أبحاث اللغويات التطبيقية في عدة مجالات شملت: دراسات اكتساب اللغة الثانية ومعالجتها، واكتساب المفردات، ودراسات تصريف الكلمات، والمعالجة النحوية للنصوص المقروءة والمسموعة.

وأما بحث أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل قواعد اللغة وبقاء أثر التعلم لدى طلاب اللغة العربية لغة ثانية للدكتور محمد الفوزان فقد عني بالتعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مادة القواعد العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبًا من طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقُسِّمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٢) طالبًا، وضابطة وعددها (٢٢) طالبًا، وقد أعد الباحث المادة التعليمية لتدريس القواعد بإستراتيجية الصف المقلوب، واختبارًا لقياس التحصيل، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي لتدريس القواعد بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب أفراد عينة البحث.

أما دراسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تقييمية لبعض التطبيقات التعليمية على نظام أندرويد لكل من الأستاذة أ.هاجر عيادة الكبيسي والدكتور حافظ إسماعيلي علوي، فقد قيمت بعض التطبيقات المتداولة حاليًّا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد استند التقييم على المعايير العالمية لتقييم برامج تعليم اللغات لغير أهلها، ومعايير جودة المواقع الإلكترونية، ومعايير جودة التطبيقات التعليمية في الهواتف الذكية. وقد انتهت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن نقصًا كبيرًا ما زال يعتري هذا الميدان، وهذا يفرض تكثيف جهود الباحثين والدارسين المختصين للاهتداء إلى تطبيق معتمد يستجيب للمعايير العالمية، ويسهم في نشر اللغة العربية وتسهيلها للراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها.

وأما دراسة الصعوبات اللُّغَوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية (دراسة وصفية) للدكتور إبراهيم بن عبد الله الربيش، فقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية (التحدث، والكتابة) عند دراستهم في المرحلة الجامعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة الصعوبات (في مهارتي التحدث والكتابة) على الطلاب الناطقين بغير العربية الذين يدرسون في المرحلة الجامعية بعدد مِن كليات جامعة الإمام محمد بن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سعود بالرياض. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: أن درجة المتوسط الحسابي للصعوبات اللغوية في المهارات الإنتاجية كانت في مجملها قليلة، كما أن المهارات الكتابية أكبر في المتوسط الحسابي مِن مهارات التحدث، كما أن الازدواجية اللغوية، وعدم معرفة الثقافة السعودية واهتمامات الطلاب السعوديين؛ حققت أكبر درجة في مجمل الصعوبات اللغوية الإنتاجية التي تعوق متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن التواصل مع أبناء اللغة في المرحلة الجامعية.

وأما في مجال استعراض الكتب، فقد استعرض الدكتور علي الحديبي كتاب: الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، تعليم، تدريب(إمتاع). وقد بدأت فكرة هذا الإطار من خلال التصور الذي وضعه رئيس الفريق ونشر في مؤتمر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة في يناير ٢٠٢٠، بعنوان (تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، وقد تبنى المركز التربوي هذا التصور وأدرجه ضمن خطة برامجه للدورة (٢٠٢١/ ٢٠٢٢م)، وطلب من معد التصور تشكيل فريق للبدء بالعمل فيه، بعدما انتهت الموافقات الرسمية، وصدرت النسخة الأولى من هذا الإطار في العام ٢٠٢٣م، التي تضمنت مقدمة رئيس الفريق، وتقديم المركز التربوي، وفهارس للمحتويات والجداول والأشكال، وسبعة فصول، وقائمة بالمراجع، وملحقين.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد العاشر خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من الإسهامات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللعة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر من
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

السنة الخامسة - العدد العاشر
(محرم) ١٤٤٥ هـ - أغسطس ٢٠٢٣ م.

الأمين العام لمجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير
د. فهد بن صالح العليان

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هيئة التحرير:
أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان – عضوًا
د. أمين بن مصطفى الشنقيطي – عضوًا
د. أحمد بن عبدالله الحقباني – عضوًا

منسقة المجلة:
د. نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبد الرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
أ.د. بدر العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@ksaa.gov.sa
ولمزيد من التواصل:
المملكة العربية السعودية
www. ksaa.gov.sa

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد العاشر

السنة الخامسة - العدد العاشر
(محرم) ١٤٤٥ هـ - أغسطس ٢٠٢٣ م.

٧
استخدام تقنية تَتَبُّع حركة العين في اللغويات التطبيقية
د. علي بن محمد الحكمي

٥٤
أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل قواعد اللغة وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية
أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان

٩٤
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تقييمية لبعض التطبيقات التعليمية على نظام أندرويد
أ. هاجر عيادة الكبيسي.
أ.د. حافظ إسماعيلي علوي.

١٢٥
الصعوبات اللُّغَوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية (دراسة وصفية)
د. إبراهيم بن عبد الله الربيش

١٧٢
عرض كتاب: الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)
أ.د. علي عبد المحسن الحديبي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدام تقنية تَتَبُّع حركة العين في اللغويات التطبيقية[١]

د. علي بن محمد بن يحيى الحكمي
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

تستهدف هذه الورقة التعريف بتقنية تتبع حركة العين بوصفها منهجية بحثية فعالة في اللغويات التطبيقية؛ وذلك لاستقطاب التقنية واستخدامها في أبحاث اللسانيات التطبيقية العربية. وقد فصلت الورقة في التعريف بتقنية تتبع الإبْصار (حركات العين)، وأشهر مقاييسها المستخدمة لتتبع تثبيتات البصر وتحركاته أثناء معالجة المهام اللغوية، وكشفت كذلك عمَّا تخبرنا به مقاييس متتبع حركة العين أثناء معالجة الظواهر اللغوية، ووضحت قدرة أسلوب تتبع حركة العين في رفع دقة نتائج أبحاث اللغويات التطبيقية في عدة مجالات شملت: دراسات اكتساب اللغة الثانية ومعالجتها، واكتساب المفردات، ودراسات تصريف الكلمات، والمعالجة النحوية للنصوص المقروءة والمسموعة. وقد صُنِّفَت هذه الدراسات في ثلاث مجالات رئيسة شاع فيها استخدام منهجية تتبع الإبصار، تمثلت في دراسات المعالجة السمعية (الاستماع)، وفي دراسات معالجة النصوص المرئية (القراءة)، وفي دراسات المعالجة السمعية البصرية المتزامنة. وفي القسم الأخير من الورقة فصلت الجوانب العملية لإجراء أبحاث تتبع حركة العين، ومناقشة العوامل التي ينبغي مراعاتها عند تصميم التجارب وإجراء الدراسات. وبعد توضيح الميزات الخاصة بمنهجية تتبع حركة العين وتفردها عن كثير من المنهجيات في أبحاث فهم اللغة الأولى والثانية، وقدرتها على تمكين الباحثين من الحصول على حساب مفصلٍ، متعدِّد البيانات للعمليات المتضمنة في القراءة الطبيعية، أوصت الورقة باستقطاب التقنية بوصفها أداة بحثية متقدمة في مجال اللغويات التطبيقية؛ لمواكبة تحديث منهجيات أبحاث اللغويات العربية ورفع دقة النتائج.

الكلمات المفتاحية: تتبع حركة العين، معالجة اللغة، اكتساب اللغة الثانية، اللسانيات النفسيّة، القراءة

١- يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٤٤هـ، منحة بحثية رقم (٢٢١٤١٠٠٠١)

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The use of eye-tracking technique in applied linguistics[2]

Ali Mohammed Y. Al-Hakami

Assistant professor in Applied Linguistics, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), Saudi Arabia.

Abstract:

This paper aims to introduce eye-tracking technology as an effective research methodology in applied linguistics. This is to attract technology and use it in Arabic applied linguistics research. The paper detailed the definition of the eye-tracking technique, and its most famous measures used to track eye fixations and movements during the processing of linguistic tasks. It also revealed what the eye movement tracker measures tell us during the processing of linguistic phenomena. Then, the paper demonstrated the ability of the eye movement tracking method to raise the accuracy of the results of applied linguistics research in several areas: including studies of second language acquisition and processing, vocabulary acquisition, studies of word conjugation and grammatical processing of read and audio texts)printed/print vs. nonprint texts). These studies have been categorized into three main areas in which the methodology of eye-tracking has been commonly used: studies of auditory processing (listening), studies of visual word processing (reading), and studies of simultaneous auditory and visual processing. In the last, the practical aspects of conducting eye-tracking research are detailed, and factors that should be taken into account when designing experiments and conducting studies are discussed. After clarifying the advantages of the methodology and its uniqueness in first and second language comprehension research, and its ability to enable researchers to obtain a detailed, multi-data account of the processes involved in natural reading, the paper recommended attracting the technology as an advanced research tool in the field of applied linguistics. To keep pace with the modernization of Arabic linguistics research methodologies and raise the accuracy of the results.

Keywords: eye-tracking, language processing, second language acquisition, psycholinguistics, reading.

2- The author extend his appreciation to the Deanship of Scientific Research, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), Saudi Arabia, for funding this research work through Grant No. (221410001)

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

لتوسيع مداركنا حول كيفية اكتساب اللغة الثانية؛ اهتم مختصو اللغويات النفسيَّة بالعمليات الإدراكية التي تُعدُّ عاملًا رئيسًا وراء اكتساب اللغة (Barcroft, 2009; Cohen & Aphek, 1980; Ellis, 2010; McLaughlin et al., 1983; O'Malky et al., 1987; Schmidt, 2012; Schmitt, 1997)، وتُعْزى هذه العمليات لنتائج النظرية المعرفية للتّعلم، المندرجة تحت علم النفس المعرفي؛ إذْ تَدْرُسُ كيفية استقبال الناس للمعلومات وكيفية تعلُّمِهَا وتذكُّرِهَا وطرق التفكير فيها، لذا قد يبحث عالم النفس المعرفي: لماذا يستقبلُ الناس أشكالًا مختلفة من المعارف والحقائق، ثم لا يلبثون أن يتذكروا بعضها وينسَوْا أخرى؟ كما يدرس: كيف تُتَعلم اللغات؟ (Sternberg & Sternberg, 2016) وتستند النظرية المعرفية للتعلم إلى نظرية معالجة المعلومات البشرية، التي تؤكد دورَ المعالجات العقلية «الداخلية» في التعلم (McLaughlin et al., 1983).

ومع مرور الوقت، وُظِّفت عدد من المنهجيات المختلفة للكشف عن العمليات الإدراكية لاكتساب اللغة أو ما يُسمى بإستراتيجيات تعلُّم اللغات عمومًا. وشملت قائمة المنهجيات المتعارف عليها الاستبانات كما في دراسات كل من (Gu & Johnson, 1996; Oxford, 1990; Schmitt, 1997)، والملاحظة observation كما في دراسة (Ahmed, 1988; Rost & Ross, 1991)، والمقابلات (Gu, 1994)، و سجلات التلفظ Verbal Protocols، كالتقارير الاسترجاعية Retrospictive Reports (Barcroft, 2009; Cohen & Aphek, 1980). ورغم رواج هذه المنهجيات في دراسات اللغويات التطبيقية واكتساب اللغة الثانية، إلا أنه أُخذ عليها قُصورها الظاهر في الكشف عن الإستراتيجيات العميقة أو السلوكيات الفعلية لمتعلمي اللغة أثناء عملية التعلم أو خلال أداء المهام اللغوية المختلفة؛ مما دفع الباحثين واللغويين لاستخدام منهجيات قد تساعد في تلافي هذا القصور وتتزامن فعليًّا مع معالجة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمين للمهام اللغوية المختلفة. ومن هذه المنهجيات المستخدمة لقياس مفاهيم تجريدية عميقة «كالانتباه attention والوعي awareness» أثناء انغماس المتعلمين بعمليات التعلم أو بحل المهام اللغوية: منهجية تدوين الملحوظات (Hanaoka, 2007; Izumi, 2002)ووضع خط تحت الكلمة الجديدة (أو تأكيد الكلمة الهدف underlining) (Izumi & Bigelow, 2000; Uggen, 2012)، ومنهجية التقارير المتزامنة مع عملية التعلم concurrent reporting كإجراءات التفكير بصوت عالٍ أثناء أداء المهمة اللغوية (Lawson & Hogben, 1996).

وحتى هذه المنهجيات المتزامنة مع مهام التعليم وعمليات التّعَلُّم لم يتفق الباحثون واللغويون النفسيون على مصداقية نتائجها؛ ولا على مقدرتها في الكشف عن العمليات الذهنية والمعالجات العميقة لمتعلمي اللغة أثناء عملية التعلم، وإمكانية قياسها حضورَ الانتباه ومستويات الوعي، فضلًا عن تَسَبُّبِهَا في تشتيت تركيز الطلاب ومقاطعة العملية التعليمية؛ لانشغال المتعلمين بتدوين الملحوظات والتفكير في إستراتيجيات التعلم بدلًا من معالجة اللغة والمهام اللغوية. ومن هنا كانت الحاجة للبحث عن أداة تتزامَن فعليًّا مع العملية التعليمية وتكشف بدقة عن المعالجات الإدراكية المختلفة للغة دون تشتيتٍ لتركيز المتعلم أو مقاطعةٍ لعمليَّة التعلم، فكان البديل المقترح استخدام تقنية تَتَبُّع حركة العينeye-tracking . فتقنية تتبع حركة العين تتيحُ للباحث إدراك معلومات حول سببِ، ومكانِ، ومدةِ انتباه الفرد لتفاصيل المشهد المرئي وأجزائه؛ لذا تستطيع هذه التقنية تقديم بيانات دقيقة عن عمليات التعلم الفعلية، والتي قد لا يتأتَّى الوصول إليها بغيرها (Liu, 2014).

من الناحية النفسية، يعتمد استخدام تتبع العين في أبحاث اكتساب اللغة الثانية على افتراض وجود ارتباط وثيق بين العين والعقل(Godfroid et al., 2013; Godfroid & Uggen, 2013; Rayner, 1998). وفي ظل هذا الافتراض، يرتبط الانتباه الصريحُ 'overt attention' والذي يتجلّى في موقع البصر الدقيق، مع الانتباه الخفي'covert attention'

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو التركيز العقلي، ارتباطًا وثيقًا. وبناء على هذا الارتباط خلص العلماء إلى اعتبارِ المعالجات الإدراكية cognitive processing سببًا رئيسًا يفسّر توقيت تحرك العينين ومكانه أثناء أداء مهام معقدة، مثل القراءة (Godfroid et al., 2013; Rayner, 1998, 2009). وتعتبرُ القراءة من أعقد النشاطات الإدراكية التي يمارسها البشر بشكل يومي (Rayner et al., 1989)، وعليه، فقد تناولت كثير من الدراسات تلك المعالجات الإدراكية المُتَضمَّنة في القراءة؛ فبُحِثَت مواضيع ذات صلة: كالغموض في النص، وتعدد المعاني، والخطاب المجازي، وأنظمة اللغة وأنماطها، ودراسة ظاهرة اللحن وعدم التقيد بالقواعد النحوية في كُلٍّ من اللغة الأولى والثانية؛ ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت منهجيات متنوعة في العقود القريبة الماضية كالمذكورة آنفًا، وكانت إحدى أهم المنهجيات التي ثبت أنها مناسبة بشكل كبير لفك تشابك عمليات القراءة، ومراحلها المختلفة هي تقنية تتبع حركة العين (Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013).

ومنذُ مطلع الألفية الجديدة تزايد الاهتمام بتقنية تَتَبُّع حركة العين بشكل ملحوظ في اللغويات التطبيقية وخاصة في دراسات اكتساب اللغة الثانية واختبارات اللغة (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Godfroid et al., 2013; Godfroid et al.,2015; Wade, 2010)؛ وذلك –كما أسلفنا– لدراسة مواضيع كانت تُبحث باستخدام أساليب تقليدية غير مباشرة (off-line measures) (كاختبارات الورقة والقلم، والملاحظة، وبروتوكولات التفكير بصوت عالٍ، والمقابلة، إلخ). ورغم رواج استخدام تَتَبُّع حركة العين في الدراسات الغربية والأجنبية؛ إلا أنها غير ممارسة في منهجيات البحوث اللغوية التطبيقية في البيئات المحلية؛ لذا أصبح التعريف بها ضرورةً ملحة؛ لما لها من مساهمات فاعلة في تحديث منهجيات اللغويات التطبيقية العربية، ورفع دقة نتائج الدراسات اللغوية العربية. وفيما يلي سنستعرضُ

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

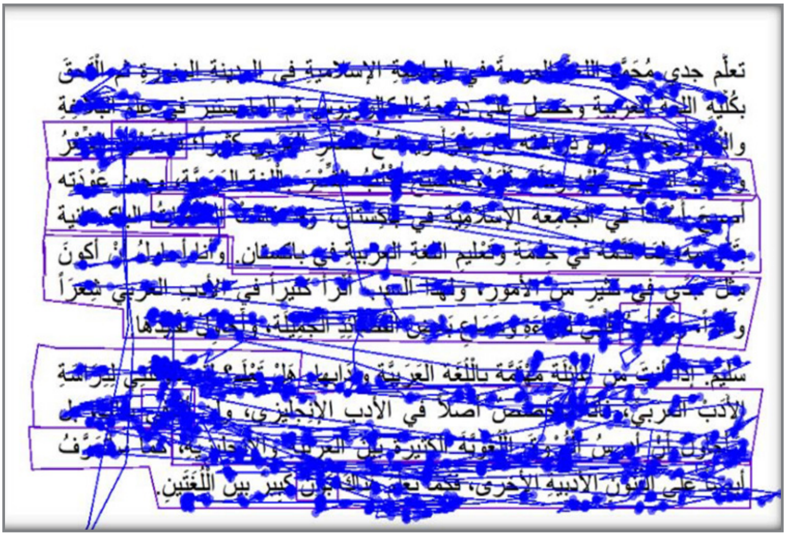
التعريف بتقنية تَتَبُّع حركة العين أو تتبع الإبْصار[٣]، وأشهر المقاييس المستخدمة لتتبع تثبيتات البصر وتحركاته، ومالذي تكشف عنه هذه المقاييس؟ كما سأوضح فيمَ تستخدم المنهجية؟ وسأناقش أيضًا التطبيق العملي لاستخدام هذه التقنية في اللغويات التطبيقية.

ما هي تقنية تَتَبُّع حركة العين eye-tracking وما الذي تُخبرنا به مقاييس مُتَتَبِّع حركة العين eyetracker؟

عند التأمل البَدَهِي في سلوك العينين وحركتِهما أثناء القراءة، يتبادر إلينا أنهما تتحركان بانسيابيةٍ عبر النص المقروء، والحقيقة أنهما تَتَنَقَّلان في سلسة من القفزات السريعة الـمُتَتَابعة، وبين هذه القفزات يكون لهما ثبات نسبي، يقصر ويطول حسب المعالجات الذهنية من تركيز وفهم وإعادة تفكير وتأمل(Staub & Rayner, 2007). وقد استخدم كثير من الباحثين المهتمين بمعالجة اللغة تقنية تَتَبُّع حركة العين لمراقبة سلوك العين أثناء القراءة أو النظر إلى مشهد ثابت أو مشاهدة مقطع فديو خلال الاستماع لِمُدْخلات صوتية، لذا تُستخدم تقنية تَتَبُّع حركة العين بشكل أساسي لقياس «تَنَقُّلَات» العين السريعة (saccades) وكذلك لتحديد ثبات العين على نقطة معينة قبل انتقالها وثباتها على نقطة أخرى في النص (fixation)، انظر الشكل رقم (١)، كما تقيس التقنية نكوص وتراجع الإبصار لنقطة سابقة في النص المقروء (regression) (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Rayner, 1978a, 1998, 2009; Staub & Rayner, 2007). وفيما يلي سنتعرف باقتضاب على هذه المصطلحات، ثم سنناقش المقاييس المستخدمة لذلك، وما الذي يمكن أن تكشف عنه التقنية؟

٣– ترجمتُ eye-tracking بتتبع حركة العين، وهي ترجمة شارحة تتبع الهدف من الدراسة، تُفَسِّر ورود لفظة حركة وحركات في أكثر من مرجع (eye-movements)، ثمِ وجدت من يترجم المصطلح بتتبع الإبْصار، انظر (بالتريدج وفاكيتي، ٢٠١٥/ ٢٠٢١)، وهي ترجمة صحيحة مقبولة؛ لأن التقنية تَتَبع اتجاه البصر، وعليه رأيت المزاوجة بين الترجمتين في متن هذه الورقة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



شكل رقم ١ . شريحة تجريبية تظهر تسجيلا لبيانات حركة العين الطبيعية أثناء قراءة نص عربي، ونلاحظ فيها تنقّلات العين السريعة من اليمين إلى اليسار وفق اتجاه النص (Al-Hakami, 2018).

لخصت دراسات Rayner (١٩٧٨, ١٩٩٨) كثيرا ممّا يُعْرف بسلوك حركة العين «القياسية». فتحركات العين eye-movements التي من خلالها نستعرضُ منطقةً جديدة في النص أو صورةً للمُعاينة تسمى «انتقالات/ قفزات saccades» و تستغرق هذه الانتقالات في القراءة الصامتة ما يقارب ٣٠ جزءًا من الثانية (30ms)، وتغطي حوالي ثمانية أحرف، بينما في القراءة الجهرية يقل طول التغطية إلى ما يقارب ستة أحرف. وفي المشاهد المرئية تغطي تنقُّلات العين مساحات أكبر فيها يقارب ٤٠–٥٠ جزءًا من الثانية. وبين هذه التنقلات السريعة هناك وقفات متكررة للعين «fixations»، يُقدَّر ثباتُ العين فيها عند قُرَّاءِ اللغات الأبجدية بـ ٢٢٥جزءًا من الثانية في القراءة الصامتة، وبـ٢٧٥جزءًا من الثانية في القراءة الجهرية، وفي المشاهد المرئية تبلغ مدة ثبات العين حوالي ٣٣٠ جزءًا من الثانية. أما تحركات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العين للخلف في نص مقروء (كحركة العين من اليسار لليمين في نص عربي، أو من اليَمِين لليسار في نص إنجليزي) تسمّى نُكوصات أو (انحسارات) "regressions"وتشكل هذه النكوصات ١٠ – ١٥٪ من وقت القراءة بالنسبة للقُراء المهرة (Staub & Rayner, 2007). وقد تزيد هذه الانحسارات نظرا لأسباب تتعلق بصعوبات فهم النص، فالانحسارات القصيرة (رجوع العين لبعض الحروف والكلمات القريبة من الكلمة المعطاة) قد تكون بسبب تجاوز الكلمة الهدف أو مواجهة صعوبة في معالجة الكلمة المثبَّتة حالياً، بينما النكوصات الطويلة (كالتراجع لكلمة في بداية الجملة، أو حتى لجمل متقدمة في نص طويل) تكون بسبب الغموض أو صعوبة النص عموماً، أو محاولة الدمج وربط عناصر النص بعضها ببعض(Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013) ، ومن المهم هنا أن نضع في الحسبان، أن هذه القياسات هي متوسطات تقريبية، وقد أشار Rayner (1998) بأننا نستطيع أن نرى تَنَقُّلات العين من حرفين إلى ١٨ حرفًا أو أكثر لقارئ واحد في فقرة واحدة، كما أنَّ مُدَدَ ثباتِ عَيْنِيْه قد تقصر وتطول بين ١٠٠ إلى ٥٠٠ جزء من الثانية.

واستخدمت تقنية تتبُّع العين بشكل موسع من قبل علماء النفس المعرفي وعلماء اللغات النفسيين، ومنذ بواكير استخدامها سُلِّم بكونها فرصة للباحثين للنظر في باطن العقل (Rayner, 1978a). هذه الفرضية لها إيحاءاتها المبكرة بأن تقنية تَتَبُّعَ العين قد تُخبرنا أكثر عمَّا يحدث فعليًّا داخل العقل وبتفاصيل أعمق. وعلى غرار التقنيات الأخرى التي تقيس زمن التفاعل والاستجابة، فإن لتقنية تَتَبُّع العين افتراضين أساسيّين: الأول: أن الوقت المستغرق لتثبيت العين على عنصر معين يعكس الجهد المعرفي اللازم لمعالجته، ما يعني أن طولَ مُدَدِ تثبيتات العين يشير إلى جهد أكبر في المعالجة اللغوية، كما أن قصرَ التثبيتات أو التخطي يشيرُ إلى جهد أقل في المعالجة. الافتراض الثاني: أن ما تم تثبيته هو المدروس والـمُعْتَبَر (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وإذا ما قارنا تقنية تتبع حركة العين بغيرها من المنهجيات التقليدية، نجد أن للتقنية فائدتين مهمتين؛ الأولى: نظرا لأن حركة العين سلوك طبيعي أثناء القراءة أو المشاهدة؛ فيمكننا تتبع العين دون الحاجة لمهام ثانوية (كالضغط مثلا على زر لمواصلة القراءة) والتي غالبا تخضع لتأثيرات مقصودة (من الناحية التجريبية)، لهذا كثيرًا ما يروج لتقنية تتبع حركة العين بأنها تسمح بالقراءة أو المشاهدة بشكل طبيعي. والأهم من ذلك، أنّ نُظُمَ تقنية تتبع الإبصار أصبحت أكثر تطورًا، لذا لم يعد هناك حاجة للطلب من المشاركين وضع جهاز على الرأس أو تثبيت الذقن أمام الشاشة، فقريبًا قد يصبح تتبع حركة العين من السهولة بمكان، لدرجة مماثلة القراءة أو المشاهدة الطبيعية على الأجهزة الإلكترونية. الفائدة الثانية: تقنية تتبع العين توفر بيانات غزيرة وتقارير ثرية حول سلوك القراءة، فتَتَبُّع حركة العين يسمح لنا بتحديد ما يحدث بدقة عند التعرض للكلمة أو المنطقة الهدف، على سبيل المثال: يمكننا التأكد من عدد المرات التي قرئِت فيها الكلمة الهدف، ومتى قرئت؟، وطول مدة تثبيت العين عليها أثناء القراءة، كما يمكننا أيضا رؤية أين يرجع بصرُ القراء في النص عندما يواجهون صعوبات في الاستيعاب(Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013; Wade, 2010).

وتُوثق بيانات حركة العين عن طريق إحـصاء عدد تثبيتات البصر في المنطقة المستهدفة (Region Of Interst)، ويشار إليها بوصفها إحصاءات إجمالية، فمدة التثبيتات تُحْصِي مقدار الوقت المستغرق في المنطقة الهدف وتحصي احتمالية تثبيت المنطقة المستهدفة من عدمه (سواء كانت كلمة مفردة أو أكثر من كلمة). وغالبًا ما تُجلب هذه البيانات عن طريق المقاييس المبكرة أو المتأخرة لتقنية تتبع حركة العين (Staub & Rayner, 2007). هذه الخاصية لنموذج تتبع حركة العين (المتمثلة في المقاييس المبكرة والمتأخرة) تُبْرِزُ لنا أعظم فوائد هذه التقنية،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهي إمكانية كشف المعالجات الذهنية المبكرة لعملية القراءة والفصل بينها وبين المعالجات المتأخرة؛ مِمّا يمكّن من تحديد أثر هذه المعالجات وفحصها بشكل منفصل. فيمكننا على سبيل المثال، النظر في تثبيتات الإبصار الأولية على الكلمة أو المنطقة الهدف، ثم التثبيتات اللاحقة والتي قد تكون ناتجة عن معالجة صعوبة معينة (Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013; Staub & Rayner, 2007). وهناك افتراضٌ عام أن المقاييس المبكرة لتَتّبُّع حركة العين (مثل: مقياس مدة التثبيت الأول ومقياس مدة التحديق في المنطقة الهدف[٤]) تتفق مع المعالجات المبكرة لفهم النص، كالنفاذ المعجمي للنص والتكامل المبكر للمعلومات. في المقابل، يُعتقد بأن المقاييس المتأخرة (مثل: إجمالي وقت القراءة) تكون موافقة للمعالجات المتأخرة المرتبطة باستيعاب النص، كإعادة تحليل المعلومات، وتكامل الخطاب، وتخطي صعوبات المعالجة اللغوية(Paterson et al., 1999; Rayner et al., 1989) .

ونظرا لأن كل المقاييس، مبكرةً كانت أو متأخرة، تعكس معالجاتٍ لغويةٍ مختلفة، فمن الضروري تحليلها جميعا، يؤكد هذا Rayner (1998, P. 377) بقوله «أيُّ مِقْيَاس منفرد إنما هو انعكاس باهت لواقع المعالجة المعرفية»، وذا قيمة محدودة. ومثال ذلك، دراسة Siyanova-Chanturia et al., (2011a)التي أجريت لفهم العبارات الاصطلاحية، حيث أظهرت نتائجها أن المقاييس المبكرة لتتبع العين أخفقت في تحديد أي اختلاف للمعالجات الذهنية بين شروط الدراسة، بينما المقاييس المتأخرة أظهرت اختلافات واضحة في عمليات المعالجة اللغوية. وبناء عليه، أشار الباحثون إلى أن استخدام المقاييس المبكرة لتتبع الإبْصار أثناء قراءة «سلاسل لغوية طويلة» (كالتعبيرات الاصطلاحية)، قد لا تكون مناسبة لاكتشاف الاختلافات المحتملة بين الشروط المدروسة.

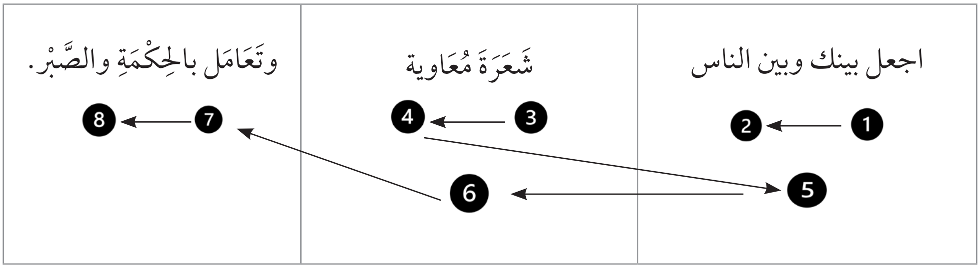
٤- هذه المقاييس مشروحة بالتفصيل أدناه.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفيما يلي تحليل لمجموعةٍ متنوعة من مقاييس تتبع العين الأكثر شيوعًا، والتي تضم مقاييس مبكرة وأخرى متأخرة؛ وذلك للحصول على تصور واضح للمعالجات الإدراكية المتضمنة في القراءة.

مقاييس تتبع حركة العين:

تبعاً لرَاينَر Rayner (1998, 2009) يعتمد اختيارُ مقاييس حركة العين بالمقام الأول على حجم الوحدة المراد تحليلها، أكلمة مفردة هي أم جملة تحوي أكثر من كلمة؟ كتحليل وحدة الجملة الفعلية، (للاستزادة انظر Siyanova-Chanturia et al., (2011a); Siyanova-Chanturia et al., (2011b). ولتسهيل التعريف بمقاييس تتبع العين، يقدم الشكل رقم (٢) جملة عربية[٥] توضيحية، مشتملة على المنطقة المستهدفة بالدراسة مُظلَّلةً باللون الرمادي، كما يعكس الشكل تسلسلاً افتراضيًّا لتَثْبِيتَات العين أثناء القراءة، ويوضح المقاييس المستخدمة إجمالًا، وفي هذا المثال اخترتُ العبارة الاصطلاحية «شَعرَة مُعاوية» لتمثل المنطقة المستهدفة، وفي غير هذا المثال قد تكون المنطقة المستهدفة بالدراسة كلمة واحدة فقط.



٥ – مثلتُ بجملة عربية تحوي عبارة اصطلاحية، لتسهيل تصوير أنماط حركة العين أثناء قراءة نص عربي، ولمناسبة ذلك لتعريب المقاييس. والأمر ذاته في المراجع الإنجليزية التي مثلت بأمثلة افتراضية لغرض الشرح وتوضيح مقاييس تتبع العين.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. مدة التثبيت الأول* = ❸ First fixation Duration

٢. وقت القراءة قبل تجاوز المنطقة الهدف لأول مرة ** = ❸ + ❹ First pass reading time

٣. إجمالي وقت القراءة = ❸ + ❹ + ❻ Total reading time

٤. مدة مسار النُّكُوص = ❸ + ❹ + ❺ + ❻ Regression Path Duration

٥. إعادة القراءة = ❺ + ❻ Rereading

٦. وقت القراءة بعد تجاوز المنطقة الهدف والعودة لها مجددًا = ❻ Second pass reading time

٧. عدد مرات التثبيت = ❸ + ❹ + ❻ (ثلاثة تثبيتات) Fixation count

* مقياس مدة التثبيت الأول يستخدم عندما تكون المنطقة المستهدفة بالدراسة كلمة مفردة، وقد تمت الإشارة لهذا المقياس هنا (في الشكل رقم٢) رغم كون المنطقة المستهدفة أكثر من كلمة لغرض الشرح والتوضيح فقط.

** وقت القراءة قبل تجاوز المنطقة الهدف يُعرف أيضا بوقت التحديق في المنطقة الهدف (إذا كانت المنطقة المستهدفة كلمة مفردة) قبل انتقال البصر لأول مرة يمينًا أو يسارًا.

شكل رقم ٢: جملة توضيحة افتراضية تشمل المنطقة المستهدفة بالدراسة مظلّلة باللون الرمادي. تظهر تسلسل حركة العين والتثبيتات موضحةً بالدوائر والأرقام لإظهار الترتيب. وأنماط حركة العين في الجملة مرتبطة بمقاييس تتبع حركة العين.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حسب ترتيب الشكل رقم (٢) فإن المقياسين، الأول والثاني يعتبران من المقاييس المبكرة لحركة العين، وتعتبر المقاييس الأربعة التالية مقاييس متأخرة، أما المقياس الأخير (مقياس عدد مرات التثبيت)، فرغم كونه لا يقيس وقت المعالجة؛ إلا أنه غالبًا ما يذكر في دراسات تَتَبُّع حركة العين (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016)، وفيما يلي تفصيل لهذه المقاييس واستخداماتها.

١- **مقياس مدة التثبيت الأول**: يشيرُ إلى مدة أول تثبيت للعين داخل المنطقة المستهدفة بالدراسة، وذلك بغض النظر عمّا إذا كان هو التثبيت الوحيد في منطقة الاهتمام، أو الأول من عدة تثبيتات لاحقة (يمثله ❸ في الشكل رقم ٢). ويستخدم هذا المقياس بكثرة في أبحاث التعرُّف على الكلمات؛ حيث يُؤْخذ بوصفه مؤشرًا مبكرًا عند توقع ملاحظة تأثير ناتج عن تلاعب تجريبي، كالتكرار المعجمي (Liversedge, et al.,1998). وتجدر الإشارة هنا إلى أن مقياس مدة التثبيت الأول لا يكون مفيدًا إلا إذا كانت منطقة الاهتمام كلمةً مفردةً؛ لأن استخدامه لمناطق أوسع من الكلمة المفردة يزيد من احتمالية حدوث تثبيتات إضافية في هذه المناطق(Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013) .

٢- **مقياس وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة**: ويعرف أيضًا بمقياس مدة التحديق، ويشيرُ إلى مجموع مُدَدَ تثبيتات العين في منطقة الاهتمام قبل انتقال البصر منها يمينًا أو يسارًا لأول مرة. يخبرنا هذا المقياس عن مدة تثبيت القارئ للكلمة/ المنطقة الهدف حين يصادفها لأول مرة. ويُعتبر بالغ الدقة عند قياس الشذوذ النحوي والدلالي (Rayner et al., 2004). ويشيرُ Rayner (1998) إلى أن كُلاً من مقياس مدة التثبيت الأول، ومقياس مدة التحديق في منطقة الاهتمام غالباً ما يؤديان لنتائج متشابهة. إلا أن هذا الأمر ليس على إطلاقه؛ فنتائج المقياسين لا تتشابه إلا إذا كانت منطقة الاهتمام كلمة مفردة، أما إذا كانت المنطقة المستهدفة بالدراسة والاهتمام أكثر من كلمة (كالتعبيرات الاصطلاحية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو المتلازمات اللفظية) حينها ينبغي استخدام مقياس وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة كمقياسٍ أولي لتتبع حركة العين؛ إذ يعكس القراءة الأولية مكونةً من كل التثبيتات التي تمت في منطقة الاهتمام (ويمثل هذا المقياس ❸ + ❹ في الشكل رقم ٢).

٣- مقياس إجمالي وقت القراءة: يشيرُ إلى إجمالي مُددِ كُلِّ التثبيتات التي تمت داخل منطقة الاهتمام. ويشمل هذا المقياس كل تثبيتات العين التي وقعت على المنطقة الهدف، ممَّا يعكس مقدار الوقت الذي أمضاه القارئ في قراءة المنطقة المستهدفة (يمثله ❸ + ❹ + ❻ في الشكل رقم ٢). ويفترض Liversedge et al. (1998) أن مقياسَ إجمالي وقت القراءة مزيجٌ من وقت المعالجة الأولية والوقتِ الذي اسْتُغْرِق في استيعاب صعوبات المعالجة. كما أشاروا إلى أنه إذا لوحظ تأثيرٌ لهذا المقياس – دون وجود أي تأثير للمقاييس الأولية السابقة، كمقياس مدة التحديق ومقياس مدة التثبيت الأول – فحينئذٍ قد يكون هذا مؤشرًا عامًّا لوجود تأثير متأخر نسبيًّا في عملية المعالجة. وإجمالي وقت القراءة يُسَجِّلُ تثبيتات العين لمنطقة الاهتمام بغض النظر عمَّا إذا كانت كلمةً مفردةً أو عبارةً أطول من ذلك.

٤- مقياس مدة مسار النكوص، وهو مجموع مُدَدِ كل التثبيتات الواقعة في منطقة الاهتمام بالإضافة للمدة التي تراجع فيها مسار البصر للخلف، إمَّا لليمين في نص عربي أو لليسار في نص لاتيني (يمثل هذا المقياس مجموع تثبيتات ❸ + ❹ + ❺ + ❻ في الشكل رقم ٢). ويُعْتَبر هذا المقياس الأكثر شمولًا، وقد ثبت بأنه حساس لكشف مدى تأثير تطابق/ اتساق الخطاب[٦] في معالجة الجمل والرسائل المحلية .(Camblin, et al., 2007) كما يعتقد أيضًا بأنه

٦- استخدمت بعض الدراسات منهجية تتبع حَرَكة العين للكشف عن مدى تأثير تطابق/ اتساق الخطاب العالمي (Discourse congruence) (أو عدم اتساقه مع السياق المحلي للغات) وأثر ذلك في معالجة سياقات الجمل المحلية، وأظهرت النتائج حساسية مقياس مدة مسار النكوص لأي تلاعب في اتساق الخطاب، حيث كشف طول مدد مسار نكوص البصر للخلف في دراسة (Camblin, et al., 2007) قدرة المشاركين على تقدير التلاعب الحاصل في الخطاب ومحاولة استيعاب النص قبل تجاوز الكلمة الشاذة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مؤشر لعمليات القراءة العليا، كالتكامل الدلالي والنحوي (De Groot, 2011)، على عكس مقياس مدة التثبيت الأول ومقياس وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة. ويتفق مقياس مدة مسار نكوص البصر مع مقياس إجمالي وقت القراءة في كونه يستخدم عندما تكون منطقة الاهتمام كلمة مفردة أو وحدة أكبر من ذلك.

٥- **مقياس إعادة القراءة:** ويقاس بمدة مسار تراجع البصر من منطقة الاهتمام مطروحًا منها وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة. ويعطي هذا المقياس مؤشرًا على الوقت الذي استغرقه المشارك لإعادة قراءة النص عندما واجه صعوبة (يمثله ❺ + ❻ في الشكل رقم ٢).

٦- **مقياس وقت القراءة** بعد تجاوز المنطقة الهدف والعودة لها مجددًا، ويشيرُ إلى مجموع مُددِ التثبيتات التي وقعت في منطقة الاهتمام بعد الخروج منها ثم العودة إليها للمرة الأولى (يمثله ❻ في الشكل رقم ٢). وهنا يشيرُ Rayner (1998) إلى أهمية التفريق بين وقت القراءة الأول (قبل تجاوز منطقة الاهتمام)، وبين وقت القراءة الثاني (بعد تجاوز منطقة الاهتمام)، خاصة عند تحليل وحدات أكبر (كالعبارات).

٧- **مقياس عدد مرات التثبيت:** يلتقطُ عدد كل التثبيتات الواقعة داخل منطقة اهتمام محددة، سواء كانت منطقة الاهتمام كلمة مفردة، أو امتدادًا أطول للغة (عبارة أو جملة). وتجدرُ الإشارة هنا إلى أن عدد التثبيت ليس مقياسًا لوقت المعالجة؛ بل مؤشر لعدد المرات التي ثُبِّتَ فيها البصرُ على الهدف (يمثله ❸ + ❹ + ❻ في الشكل رقم ٢، باعتبار المنطقة الـمُستهدَفة الـمُظلَّلة باللون الرمادي).

بناء على المقاييس المبكرة والمتأخرة (تبعاً لوقت التثبيت) بالإضافة إلى مقياس عدد التثبيت، اقترح Liversedge et al (1998)تلخيص مُدد التثبيت المتجاور مكانيًّا وزمانيًّا في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النص. فالتثبيتات المتجاورة مكانيًّا هي تلك التي تُجاور بعضَها البعض في منطقة محددة من النص أو المشهد المرئي، بينما التثبيتات المتجاورة زمنيًّا هي التي تَحْدُثُ متسلسلةً خلال فترة زمنية محددة، كتثبيتات مدة مسار النُّكوص. وزعم Liversedge et al (1998). أيضًا بأن المقاربتين (أي التجاور المكاني والزماني) ضروريتان من أجل فهم أوفى لأثر المتغير اللغوي في معالجةِ القُرَّاءِ للنص، وبخاصة تلك التأثيرات الناجمة عن معالجة استعادة الفهم. كما أن رصد القياسات المتجاورة مكانيًّا وزمانيًّا يعزز احتماليةَ اكتشاف التأثير اللغوي. ومع ذلك، يشيرُ كُلٌّ من(2013) Roberts and Siyanova-Chanturia إلى أهمية ملاحظة أنه في حال غياب نكوص البصر للخلف أو غياب تخطي الكلمات، فإن المقاييس المتجاورة مكانيًّا وزمنيًّا سوف تتطابق، مما قد يقلل احتمالية اكتشاف التأثير.

وبعد التعرف على المقاييس، يتضح جليًّا أن أسلوب تتبع حركة العين يسمح للباحثين بالحصول على حساب مفصلٍ، متعدِّد البيانات للعمليات المتضمنة في القراءة العادية، وذلك عن طريق فصل مراحل المعالجة المبكرة والمتأخرة، وعن طريق فحص التثبيتات المتجاورة مكانيًّا وزمنيًّا. هذا على عكس تقنيات القراءة الأخرى، مثل القراءة الذاتية على الحاسوب[٧] Self-Paced Reading، والتي يمكن أن توفر للباحث مقياسًا واحدًا فقط، كإجمالي وقت القراءة لجزء معين (Frenck-Mestre, 2005). أضف إلى ذلك، أن تجارب تتبع حركة العين تُتيحُ للقرَّاءِ المُضيَّ قُدمًا في قراءة النصوص بسرعة طبيعية، بينما معدل القراءة في تجارب القراءة الذاتية ينخفض إلى حوالي نصف سرعة القراءة الطبيعية ((Rayner, 1998. ومن سلبيات منهجية القراءة الذاتية على الحاسوب أيضًا، أنها تتقاطع مع تشكيل القُرَّاء لملامحِ

٧- القراءة الذاتية على الحاسوب، هي تقنية بحث بمساعدة الحاسوب، يقرأ من خلالها المشاركون جُملاً مقسمة إلى كلماتٍ أو مقاطع، يتحكم فيها المشارك بوتيرة سرعة القراءة عن طريق ضغط مفتاح للمتابعة. وبين كل ضغطة وأخرى يُسجَّل الوقت المستغرق آلياً (لقياس أوقات ردة الفعل). تَفترِضُ هذه التقنية أن أوقات ردة فعل المشاركين تشير إلى إدراكهم أو حساسيتهم للظاهرة اللغوية والتي قد تكون متعلقة بظواهر لغوية أخرى، للاستزادة انظر(Marsden et al., 2018) .

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النص الطبيعي وانسيابية الجملة؛ والذي يعتقد بأنه ذو أهمية كبيرة، خاصة في حل الغموض النحوي (Fodor, 2002). وباستخدام تقنية تتبع الإبصار يمكن للباحثين استخدام برمجة متقدمة لتحديد «مناطق الاهتمام»، مثل الكلمات المستهدفة، وذلك بصرف النظر عن كيفية ظهور النص على الشاشة، مما يسهل الحصول على عدة مقاييس مختلفة لمنطقة مستهدفة واحدة (Godfroid et al., 2015).

إجمالًا، يعتقدُ أن بيانات تتبع حركة العين تعكس العمليات الإدراكية خلال القراءة الطبيعية لحظةً بلحظة (Just & Carpenter, 1980; Rayner, 1998, 2009; Rayner et al., 1989). كما أن المقاييس المختلفة لتتبع العين قادرة على توفير صُور متعددة الأوجه والأبعاد للقراءة، وكل هذه العوامل تجعل من هذه المنهجية أداةً متميّزةً في أبحاث فهم اللغة الأولى والثانية.

فيمَ قد تُسْتَخْدم منهجية تتبع حركة العين؟

يمكن استخدام منهجية تتبع حركة العين لدراسة مجموعة متنوعة من ظواهر معالجة اللغة. ويقدم هذا القسم لمحة عامة عن بعض تلك الظواهر اللغوية التي دُرِسَت باستخدام تتبع الإبصار. فقد استخدمت المنهجية وسيلة لبحث قضايا متنوعة في اكتساب اللغة الثانية ومعالجتها، حيث استخدمت في موضوعات اكتساب المفردات، وفي دراسات المعالجة النحوية للنصوص المقروءة والمسموعة، وفي دراسات معالجة فهم المقروء، واستخدمت أيضا للتحقق من صحة البيانات المستقاة من منهجيات بحثية أخرى. ويمكن تقسيم ظواهر معالجة اللغة إلى ثلاثة مجالات شاع فيها استخدام المنهجية: (١) المعالجة السمعية (الاستماع)، (٢) معالجة النصوص المرئية (القراءة)، (٣) المعالجة السمعية البصرية المتزامنة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- المعالجة السمعية: الاستماع

استُخْدِمت منهجية تتبع حركة العين لاستكشاف معالجة المحفزات السمعية (auditory stimuli). والموضوع الشائع في هذا النوع من البحث هو دراسة التعرف على الكلمات المسموعة ومراقبة التفعيل المعجمي باستخدام مشهد مرئي أو ما يسمَّى بنموذج العالم المرئي(The visual-world paradigm) . وهو نموذج بحثي تجريبي يُطلب فيه من المشاركين مشاهدة عرض مرئي على شاشة الحاسوب مع الاستماع لمدخلات صوتية، عادة ما تكون أصواتًا مفردة أو كلمات أو جمل مشتملة على كلمات مستهدفة بالدراسة، يصحبها عدد من المشتتات (مرئية وصوتية)، ويتضمن هذا النموذج تتبع حركات أعين المشاركين أثناء استماعهم للمدخلات الصوتية لفحص المعلومات المرئية على الشاشة (Ito & Knoeferle, 2022). ومثالًا على ذلك، قام Spivey and Marian (1999) بدراسة إمكانية تنشيط لغة أخرى إلى جانب اللغة الهدف، وذلك من خلال المعالجة السمعية لمدخلات صوتية وبصرية؛ حيثُ قدَّما صورا لمشاركين ثنائيي اللغة – روسية وإنجليزية – مشتملة على صورة قلم تحديد marker، وصورة طابع بريدي stamp والذي يُنطق marka في اللغة الروسية – كمنافس صوتي محتمل– لاختبار تنشيط اللغة الأولى (الروسية) أثناء معالجة اللغة الثانية (الإنجليزية)، بالإضافة لأهداف أخرى مُشَتِّتَة. وباستخدام تقنية تتبع الإبْصَار، تعقَّب الباحثان حركات أعين المشاركين أثناء استماعهم لتعليمات نحو: «ضع الطابع البريدي أسفل الصليب «Put the stamp below the cross. ولتحديد ما إذا كانت المعرفة باللغة الروسية قد أثرت في أنماط توجيه النظر، قام الباحثان بفحص نسبة النظر إلى الأهداف المُشَتِّتة وإلى المنافس الصوتي المحتمل (marka)، وبناء عليه، قد يشير ارتفاع نسبة النظر إلى الطابع البريدي ('marka'بالروسية) إلى كون اللغة الأولى فُعِّلت خلال الاستماع للغة الثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا النموذج (نموذج العالم المرئي) استُخدم بكثرة لدراسة مجموعة من الأسئلة في أبحاث اللغة الثانية، من مثل: ما إذا كان ثنائيو اللغة يقومون بتفعيل كلتا اللغتين (وصول غير انتقائي للغة)، أو فقط يُفعِّلون اللغة الهدف (وصولًا انتقائيًّا) (Chambers & Cooke, 2009; Spivey & Marian, 1999)، وفي دراسات معالجة الجنس النحوي (A. Doherty & Conklin, 2017; Dussias et al., 2013)، واستخدم أيضًا في دراسات الخطاب وتحليل عود الضمائر (Doherty & Conklin, 2017; Roberts et al., 2008). وفي كُلٍّ تُراقب حركات العين بالتزامن مع الاستماع لمحفز سمعي معين، سواء كان ذلك كلمة، أو ضميرًا، أو مقالًا محددًا بنوع الجنس، إلخ.

٢- معالجة النصوص المرئية (القراءة)

استُخدمت منهجية تتبع الإبصار بشكل واسع أثناء القراءة في كثير من الدراسات اللغوية واكتساب اللغة الثانية؛ وذلك لمعالجة عدد من التساؤلات. وفي هذه الدراسات تُعرَضُ للمشاركين (على شاشة الحاسوب) عباراتٌ، أو جمل، أو مطولات من خطاب، أو حتى نص كامل، وفي كل حالة يُحدد الباحثون منطقة/ مناطق اهتمام تبعاً لأسئلتهم البحثية. ومن الأسئلة المُلحَّة في أبحاث معالجة اللغة الثانية، السؤال عن كيفية تمثيل مفردات لُغَتَيْ متعلم اللغة (أي اللغة الأم واللغة الثانية) في المعجم الذهني للمتعلم وكيف تُعالج؟ أحد الاحتمالات هو أن التمثيلات المعجمية لكل لغة تُخزّنُ (في الذهن) ويُنْفَذُ إليها بشكل منفصل، أي أنّ المعالجةَ المعجمية وصولٌ انتقائيٌّ للغة الهدف. ومع ذلك، تلتقي الأبحاث الحديثة حول فكرة كونِ مفرداتِ كلتا اللغتين مدمجةً في قاموس واحد؛ أي أن المعجم الذهني لثنائي اللغة يَنْفُذُ للغة بشكل غير انتقائي. وأغلبُ الأدلة على انتفاء الانتقائية في المعجم الذهني، وردت من دراسات استخدمت الكلمات المشتقة من جذر واحد (cognates) والتي غالبًا يكون لها نفس المعنى، (مثل، كلمة أخ في الإنجليزية Brother، تشترك في نفس الجذر مع الألمانية Bruder،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكلتا الكلمتين مشتقتان من الجذر اللاتيني phrater)، واستخدمت كذلك المتجانسات اللفظية بين أكثر من لغة (أي الكلمات التي تتشابه لفظاً لكنها تختلف في المعنى عبر اللغات المنتمية لعائلة لغوية واحدة كاللغات الهندوأوربية). وأظهرت مثل هذه الدراسات أنه في حال معالجة كلمة في إحدى اللغات، فإن كلمات اللغات الأخرى (المشتركة معها جذرًا أو لفظًا) تصُبح مُفَعَّلَة (Lemhöfer & Dijkstra, 2004; Schwartz et al., 2007). وأبرز نتائج هذه الدراسات التي تبحث انتفاء الوصول الانتقائي للغة تَكْمُن فيما تُحْدِثُه الكلمات المشتقة من جذر واحد من تيسير للمعالجة اللغوية، حيث يتم التعرُّف عليها وإنتاجها بشكل أسرع مقارنة بالكلمات غير المشتقة(Costa et al., 2000; Lemhöfer & Dijkstra, 2004; Schwartz et al., 2007; Van Hell & Dijkstra, 2002). وفي نفس السياق، أظهرت كذلك نتائج الدراسات التي استخدمت المتجانسات اللفظية تأثيراتٍ عبر اللغات، إلا أنها على عكس نتائج الكلمات المنتمية لجذر واحد؛ حيث سببت الألفاظ المتجانسة لفظياً تباطؤًا في المعالجة (أي تداخلا بين اللغات). وسبب هذا التداخل راجع لحقيقة كَوْنِ التنشيط المعجمي (الدلالي) لكلتا الصيغتين (صيغتي اللغة الهدف واللغة غير المستهدفة) لا يلتقيان في نفس المعنى، مما يتعارض مع عملية الفهم (Libben & Titone, 2009).

هذه النتائج للكلمات المشتقة من جذر واحد، وكذا تأثيرات المتجانسات اللغوية عبر اللغات، لُوحِظت في كثير من الدراسات باستخدام عدد من المنهجيات، (مثل مهمات التمييز المعجمي[٨] للمفردات lexical decision tasks، ومسبار التعرُّف على الكلمات probe recognition)، إلا أن المفردات هنا تعرض معزولةً مجردةً من سياقاتها) الشكل

٨- في مهمة التمييز المعجمي للكلمة lexical decision task، يتم عرض كلمة مفردة وسط شاشة الحاسوب، ويُوجّه المشارك لأن يقرر بدقة وفي أسرع وقت ممكن، ما إذا كانت الكلمة حقيقية وتنتمي للغة المستهدفة بالدراسة، وذلك عبر ضغط زر للاختيار والمتابعة، للاستزادة انظر (Bakos et al., 2018).

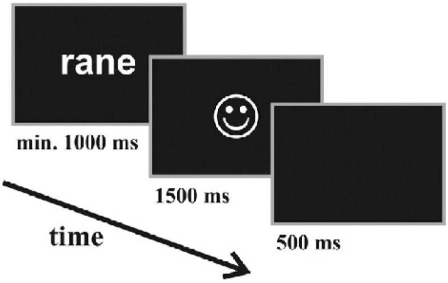
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رقم (٣) يمثل مهمة التمييز المعجمي). والسؤال المطروح هنا: هل يمكن ملاحظة مثل هذه التأثيرات عند استعراض الكلمات في سياقات جُمَل؟ إذ قد ثبت أن سياقات الجمل تؤثر في النفــاذ للمعجـم الذهنـي أحــادي اللغــة وفـي المعالجـة المعجمية للمفـردات، انظـر مثـلا (Duffy et al., 2001). وفي هذا السياق حققت تقنية تتبع حركة العين نتائج جيدة عند دراسة مسألة التأثير المحتمل لأنواع مختلفة من سياقات الجُمَل في المعالجة المعجمية لثنائيي اللغة؛ لأنها تسمح للباحثين بفحص المسار الزمني للمعالجة بدقة، وعلى وجه الخصوص، النقاط التي يتقاطع فيها التفعيل اللغوي للغتين أو أكثر، وأثر هذا التفعيل من عدمه في عملية المعالجة.

A)

"Does ... sound as a real word?"			
"Yes"		*"No"*	
Ws	PHs	legPWs	illegPWs
rain ("Mund")	rane ("Munt")	hain ("Munk")	hasz ("Mukk")

B)



شكل رقم ٣. مثال على مهمة التمييز المعجمي للكلمة، يمثل A شروط التجربة وأمثلة للمحفزات الصوتية (أمثلة اللغة المستهدفة بين قوسين وهي الألمانية هنا)، ويمثل B توجيه المشارك لأن يقرر بدقة وفي أسرع وقت ممكن، ما إذا كانت الكلمة حقيقية وتنتمي للغة المستهدفة بالدراسة، مقتبس من دراسة (Bakos et al., 2018).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وللاستزادة أحيل القارئ لعدد من الدراسات التي استخدمت منهجية تتبع الإبصار لفحص كيفية النفاذ لمفردات ثنائي اللغة في المعجم الذهني وكيفية معالجتها أثناء القراءة، وأثر سياق الجملة في الاستيعاب والتفعيل المعجمي للمفردة في أكثر من لغة، انظر مثلا:

(Altarriba et al., 1996; Libben & Titone, 2009; Siyanova-Chanturia, 2011b; Van Hell & Dijkstra, 2002). والجدير بالذكر هنا، هو تأكيد هذه الدراسات وغيرها على أن استخدام منهجية تتبع الإبصار يُمَكِّن الباحثين من الحصول على صورة أكثر دقة للمعالجة المعجمية ثنائية اللغة مقارنة بالمنهجيات الأخرى، وأن نتائجها يمكن أن توفر معلومات أفضل للمُنظِّرِين وللنظريات حول طبيعة المعجم الذهني ثنائي اللغة.

يمكن أيضًا استخدام سجل بيانات حركة العين أثناء القراءة لاستكشاف أسئلة حول المعالجة الصرفية النحوية (لمراجعة دراسات اكتساب اللغة الثانية حول المعالجة النحوية باستخدام منهجية تتبع حركة العين، انظر (Frenck-Mestre, 2005; Keating & Jegerski, 2015). وعلى سبيل المثال، استُخدمت المنهجية لبحث معالجة الغموض النحوي (Frenck-Mestre & Pynte, 1997)، ولقياس التفاعل مع اختلاف صيغ الفعل،(Sagarra & Ellis, 2013)، وفي المعالجة النحوية للجنوسة (A. Doherty & Conklin, 2017; Keating, 2009)، وفي تحليل الضمير العائد(S. Doherty, 2018; Roberts et al., 2008) ، وفي معالجة الضمائر الانعكاسية (التأكيدية)(Felser & Cunnings, 2012) .

ومن المهم أن نضع في الحسبان، أنه عند فحص المعالجة النحوية للنصوص فإن بعض الصعوبات قد تبرزُ في نقاط مختلفة من سجلات تتبع الإبصار. فالتأثيرات النحوية نادرًا ما تظهر في المراحل المبكرة جدا من القراءة؛ لذا يندُر الإبلاغ عنها باستخدام مقياس مدة التثبيت الأول، ومع ذلك قد تظهر هذه التأثيرات من حين لآخر باستخدام هذا المقياس (انظر مثلا،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Staub & Rayner, 2007. وتكمن الصعوبة في كون تأثيرات المعالجة النحوية يمكن أن تظهرَ في العديد من المقاييس، خاصةً المتأخرة منها: فتظهر بوصفها زيادات في وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة، وفي بعض الأحيان قد تظهر فقط بوصفها زيادات متكررة لـمُدَدِ مسار النُّكوص، أي زيادة أوقات تراجع البصر للخلف، أو في زيادة أوقات القراءة في المنطقة الهدف بعد تجاوزها والعودة لها مجدداً، وفي زيادة الأوقات في المنطقة التالية للمنطقة الهدف (تأثير غير مباشر). ونظرا لكون تأثيرات المعالجة النحوية للنصوص المقروءة يمكن أن تظهر في العديد من مقاييس تتبع الإبْصار وفي مناطق لاحقة لمنطقة الاهتمام، فمن الأفضل فحص بيانات مجموعة واسعة من المقاييس، وكذا أيضاً فحص المناطق التي تتبع منطقة الاهتمام (Clifton & Staub, 2011).

كما استخدمت تقنية تتبع الإبصار لدراسة أسئلة حول اكتساب اللغة، ومن ذلك دراسات تَعَلُّم المفردات (Godfroid et al., 2013; Pellicer-Sánchez, 2015; Williams & Morris, 2004). ودراسات تعلم البنية الصرفية (Godfroid & Uggen, 2013; P. M. Winke, 2013). وعلى غرار النماذج التي نُوقِشت أعلاه؛ فإن باحثي الاكتساب اللغوي يحدِّدون منطقة الاهتمام أو مناطقه ويقيِّمون مقاييس تتبع الإبْصار ذات الصلة، وفي هذه الدراسات تُجلب البيانات بشكل عام من كل المقاييس المبكرة والمتأخرة. ويمكن للباحثين اكتشاف العلاقة بين وقت القراءة المستغرق في منطقة الاهتمام (غالباً ما يستخدم له مقياس متأخر كإجمالي وقت القراءة)، وبين الأداء في اختبار ما بعد القراءة. ومثال ذلك دراسة Pellicer-Sánchez (2015)التي تتبعت فيها حركات عيون المشاركين أثناء قراءتهم لقصة قصيرة تحتوي على كلمات «جديدة» (لكنها غير حقيقية nonword ‘twoser’ بمعنى « noiseضوضاء»)، وكلمات ضابطة معروفة ومتكررة جداً (« gardenحديقة»)، والتي تكررت عدة مرات خلال القصة، مع تحديدها في كل مرة منطقةَ اهتمام. وذلك لاختبار ما إذا كان هناك تسريع

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لنمط قراءة الكلمات غير المعروفة على مدار التجربة، ولمعرفة ما إذا كانت معالجتها أصبحت أكثر «مشابهةً للكلمات الحقيقية»، وحُللتْ كُلٌّ من المقاييس المبكرة (مدة التثبيت الأولى، ومدة التحديق)، والمقاييس المتأخرة (عدد التثبيت، وإجمالي وقت القراءة). واسْتُخْدم مقياسُ إجمالي وقت القراءة لاستكشاف ما إذا كان مقدار الوقت المستغرق في قراءة الكلمات الجديدة قد أسهم في اكتساب الأبعاد المختلفة للكلمات، كالشكل وفهم المعنى، وكذا تذكره.

٣- المعالجة السمعية البصرية المتزامنة.

وفي مجال اللغويات التطبيقية أيضا تطرقت دراسات أخرى لمعالجة كُلٍّ من المحفزات اللغوية «البصرية والسمعية» مجتمعةً، وأثرها في عملية التعلم والاكتساب اللغوي. ومثالاً لذلك، استخدم Bisson et al. (2015) تقنية تتبع الإبْصار لدراسة تأثير المعلومات السمعية والصور على الاكتساب العَرَضِي٩ (غير المقصود) لمفردات اللغة الأجنبية. حيث شاهد المشاركون صوراً في وسط الشاشة، مع الكلمة الأجنبية المقابلة لها أسفل الصورة، وحرف أبجدي أعلى الصورة. وأثناء إكمال مهمة البحث عن الحرف سُجِّلَت حركة أعين المشاركين حول مناطق الاهتمام الثلاث (منطقة الصورة، منطقة الحرف، ومنطقة الكلمة)، وفسرت تبعاً للأداء في مهام تعلم المفردات. ولعل أوضحَ مثال لمعالجة المدخلات السمعية البصربة متزامنةً، هو أبحاثُ معالجة الترجمة أثناء المشاهدة والاستماع للأفلام، مثل (Bisson et al., 2014; Montero Perez et al., 2015; Winke et al., 2013)، حيث استخدمت فيها منهجية تتبع حركة العين. وفي هذه الدراسات تُحدد منطقة الترجمة أو أجزاء منها بوصفها مناطق اهتمام. وشاع هنا تحليل بيانات المقاييس المتأخرة لتتبع البصر، كمقياس عدد التثبيت، ومقياس إجمالي وقت القراءة، ويمكن استخدام هذه المقاييس أيضا لتحديد العلاقة بين وقت

٩- لاكتساب العَرَضِي incidental acquisition ، يطلق عليه بعض المختصين مسمى الاكتساب الضمني implicit acquisition أيضاً، إلا أني أرى ترجمته بالعَرَضِي (غير المقصود) incidentalوذلك لمقابلة التعلم المقصود intentional learning ، بينما الضمني يقابله الصريح explicit learning.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القراءة والخلفية اللغوية أو مدى الإلمام بالمحتوى تبعًا للأداء في مهام ما بعد المشاهدة. و يمكن هنا أيضا تحديد الصورة بوصفها منطقة مستهدفة بالدراسة والتحليل. إلا أنه عند استخدامنا لمحفزات مرئية، من الأهمية بمكان أن نضع في الحسبان – كما هو الشأن في كل دراسات تتبع حركة العين – أن مناطق الاهتمام ينبغي أن تُحدد بوضوح، وتُصمم المحفزات بطريقة جيدة للتحكم فيها، وذلك لتمكين التحليلات المناسبة (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016).

تطرقت أبحاث تتبع حركة العين أيضًا لتطبيق المنهجية على نصوص عربية، وذلك لاستكشاف الخصائص الأساسية للأنظمة الإدراكية والحركية للعين (على سبيل المثال، حجم المجال البصري الفعال للقراء عند قراءة نص عربي من اليمين لليسار، وكذا المدى الإدراكي the perceptual span (Jordan et al., 2014)، ولبحث أسئلة عن معالجة المفردات العربية معزولة عن سياقها (Farid & Grainger, 1996; Jordan et al., 2010, 2011). ولبحث كيفية معالجة الجمل والنصوص العربية (Roman et al., 1985; Roman & Pavard, 1987). ومن الدراسات المتميزة التي تتبعت حركة العين في نصوص عربية، دراسة Hermena et al. (2015) حيث وصفوا المنهجية لاستكشاف معالجة علامات التشكيل في العربية، وكيفية إزالة الغموض النحوي للأفعال، ومدى استفادة القراء من التشكيل في التفريق بين الأفعال المتجانسة لفظًا (مثل ضَرَبَ، وضُرِبَ) وتمييزهم المبنى للمعلوم من المبني للمجهول، كما بحثوا في كيفية معالجة القراء لأصوات حروف اللين في العربية، وما إذا كانت هذه المعالجة الصوتية تتفاعل مع المعالجة النحوية وكيف تتفاعل. مثل هذه الأبحاث تثبت أن توظيف منهجية تتبع العين في الدراسات اللغوية العربية (وبخاصة معالجة المقروء) يسهم بشكل كبير في إبراز ما للغة العربية من خصائص مختلفة عن اللغات اللاتينية، وأثر هذه الخصائص في معالجة اللغة المكتوبة والمسموعة بصفة عامة، ويوضح أيضا حاجة ميدان اللغويات التطبيقية العربية (عموما) وميدان تعليم العربية لغة ثانية لمزيد من الدراسات التجريبية التي توظف منهجية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تتبع حركة العين وتستثمر نتائجها في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

هل تعتبرُ المنهجية توكيديَّة أم استكشافية؟

يلحظُ فيما مرّ بنا من مراجعات للدراسات التي تحقق في ظواهر معالجة اللغة، وقضايا لسانيات القراءة واللسانيات النفسية، توظيف الأبحاث لتقنية تتبع حركة العين بوصفها منهجية توكيديّة أكثر منها استكشافية، لِتُعاضدَ نتائج منهجيات أخرى غير مباشرة (كالتقارير الاسترجاعية، والمقابلات، والاستبيانات) ولا تلغيها، كما تتدارك القصور في نتائج بعض المنهجيات المتزامنة مع العمليات التعليمية (مثل: التقارير المتزامنة مع المهام التعليمية، ومهمات التمييز المعجمي، ومسبار التعرُّف على الكلمات، والقراءة الذاتية على الحاسوب). حيث استُخدِمت المنهجية لاختبار فرضيات سابقة انتهت إليها هذه المنهجيات الأقل تزامنًا مع المهمَّة القرائية أو السماعيَّة.

ومع ذلك، يرى بعض المعنيين بالتقنية واستخدامها (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013) أن المنهجية باتت قادرة على استبدال بعض المنهجيات الراسخة في مجال اللغويات التطبيقية وأبحاث اللغة الثانية، خاصة بعد التأكد من صلاحيتها للمجال. كما أن شيوعَ استخدام التقنية في أبحاث اللغويات التطبيقية والنفسيّة وما حققته من نتائج دقيقة، جعلَ استخدامها لغرض الاستكشاف شائعًا أيضًا؛ لقدرتها أولا على تمكين الباحثين واللغويين النفسانيين من الحصول على صورة واضحة للمعالجات الإدراكية الفعلية للمناطق المستهدفة بالدرس والتحليل، الأمر الذي يمهّدُ لاحقًا سنَّ نظريات حول طبيعة المعالجات الذهنية للغة الأولى والثانية. ومن الدراسات الحديثة لاستخدام تقنية تتبع الإبْصار منهجيّةً استكشافية، دراسةُ (Al-Hakami, 2018) التي وُظِّفَت فيها المنهجية لاستكشاف العمليات الإدراكية/ الإستراتيجيات المستخدمة من

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قبل متعلمي العربية لغة ثانية لاكتساب مفردات جديدة في التعلم العَرَضي غير المقصود للمفردات خلال القراءة incidental learning. إذْ كشفت المقاييس المختلفة لتتبع حركة العين أن اكتساب المتعلمين للمفردات الجديدة في التعلم العرضي لا يكون عَرَضِيّاً وغير مقصود في الغالب، بل هناك إدراك وانتباهٌ مقصود من القارئ لهذه المفردة الجديدة؛ لذا تجده يحاول جهده معالجة معناها بشتى الطرق ويعمل ذهنه فيها مرارا وتكرارا، دل على ذلك مقاييس تتبع العين (وأهمها مقياس مُدد نُكوص البصر للخلف، ومقياس إعادة القراءة) وإطالة تثبيت البصر على الكلمات الجديدة المستهدفة بالدراسة. حيثُ أسهمت منهجية تتبع الإبصار في هذه الدراسة في استكشاف الخطوات الفعلية المتبعة لمعالجة المفردات والجمل، ووضحت التفاصيل الدقيقة للمعالجات الإدراكية المفسّرة للاكتساب والمؤثرة في نتائج التعلم (سلباً أو إيجاباً)، بدلًا من مجرد تسمية إستراتيجيات عامة تحتاج إلى الشرح والتفصيل (كالتخمين من النص أو الاستظهار) دون بيانٍ لكيفية توظيفها وطرق الاستفادة منها.

ورغم تفرد منهجية تتبع حركة العين عن غيرها من المنهجيات البحثية (آنفة الذكر)، وسدها النقص الذي قد يطرأ عليها؛ إلا أنها في كثير من الدراسات اللغوية التطبيقية تحتاج لأن تُشرك مع غيرها من المنهجيات (المباشرة وغير المباشرة off-line measures online,) لتفادي صعوبات التحليل ولتحقيق أفضل النتائج. حيث تبنّت عدة أبحاث تثليث منهجية تتبع حركة العين مع مهام لغوية (اختبارات قبليّة وبعديّة لتقييم عملية التعلم)، ومع منهجيات بحثية (متزامنة/ غير متزامنة)، مثل «بروتوكول الاستدعاء اللفظي المحفَّز»؛ وذلك لإثراء نتائج منهجية تتبع حركة العين حول المعالجات المختلفة للغة. فمنهجية الاستدعاء اللفظي المحفَّز stimulated verbal (مثلا) recall protocol تُستخدم بوصفها أداة مساعدة لمنهجية تتبع حركة العين، وذلك للتحقق من صحة البيانات المسجلة. إذ تستندُ إلى التقارير الاسترجاعية وإلى سجل بيانات حركة العين المسجلة التي يتحكم فيها عن طريق لوحة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المفاتيح (Van Gog et al., 2005). وفيها يُطلب من المشاركين تقديم تقرير استرجاعي عن أدائهم في المهمة اللغوية بالتزامن مع مشاهدتهم تسجيلاً يعرض أدائهم (سلوك حركة العين) أثناء المهمة؛ بغرض تحفيز الذاكرة حول عملياتهم المعرفية(Al-Hakami, 2018; Ehmke & Wilson, 2007). واستخدام هذه المنهجية (الاستدعاء المحفز) إلى جانب سجل بيانات حركة العين يساعد في رفع دقة النتائج ويثري مناقشة العمليات الإدراكية مع القراء لمعرفة الأسباب الكامنة خلف أنماط المعالجات المختلفة التي يوضحها تحرك البصر وثباته، كما أن الاستدعاء المحفّز يقلل من تأثير عامل النسيان فيما لو اعتمد الباحث على التقارير الاسترجاعية وحدها.

دليل عملي، كيف تُستخدم التقنية؟

بالرغم من كون الدراسات المستخدمة للتقنية قادرة على توفير نتائج ذات قيمة عن اللسانيات النفسية واكتساب اللغة الثانية، إلا أنه يجب تفسير نتائجها بحذر لعدد من الأسباب، ومنها:

- الحاجة لإيجاد تصميم قياسي للتجارب البحثية، والذي يعتمد اعتمادًا كبيرًا على ضبط مناطق الاهتمام المعنية بالدراسة وتحديدها بعناية.
- بعض بيانات تقنية تتبع الإبْصار غير مناسبة للتحليل الإحصائي، مثل بيانات الخرائط الحرارية (heat maps).
- اختلاف أنظمة تتبع حركة العين، وافتقارُ البعض منها للدقة الكافية لقياس اتجاه البصر وثباته.
- ضبط اختيار المقاييس المناسبة تبعاً لأسئلة البحث وأهدافه.

لذا خُصص هذا القسم لتوضيح الجوانب العملية لإجراء أبحاث تتبع حركة العين،

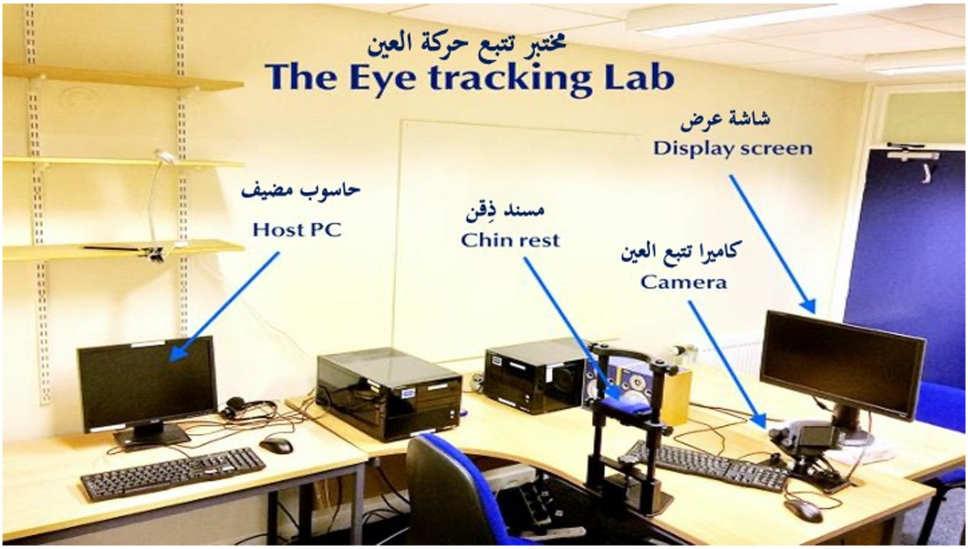
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولمناقشة بعض القضايا التي ينبغي مراعاتها عند إجراء دراسات تتبع الإبْصار، ولاستعراض بعض أنواع الأبحاث المناسبة لِمُتتبِّعَات العين المختلفة.

أ - تحقق من خصائص جهاز تَتَبُّع حركة العين

هناك أنواع مختلفة من مُتَتَبِّعَات حركة العين، وكل له مواصفات مختلفة، الأمر الذي يجعل بعضها أنسب من بعض لبحث الظواهر اللغوية. لذا من الضرورة بمكان التأكد بأن النظام يستطيع توفير البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. ومثالًا لذلك، توجد أجهزة لتتبع الإبصار توفِّر تجربة قراءة طبيعية (بحيثُ لا تُثبَّت على الرأس ولا تحتاج لـمَسْنَدٍ للذقن) وتتناسب مع حركات الرأس الكثيرة (وهذه الأنسب لاختبار الأطفال)؛ إلا أنه يغلب عليها إهمال الدقة في تحديد حركات العين. لذا تعتبر هذه الأنظمة جيدة بما يكفي لالتقاط تحركات العين لأجزاء من الشاشة (بوصفه جزءًا من صورة)، ويؤخذ عليها انخفاض دقتها عندما تكون المنطقة المستهدفة بالدراسة كلمات مفردة أو عبارات قصيرة. في المقابل، يمكن الحصول على دقة عالية عن طريق تثبيت أنظمة التسجيل على الرأس، أو باستخدام مَسْنَدٍ للذقن (كما في الشكل رقم ٤)، وعن طريق تسجيل بيانات عين واحدة، بدلًا من تسجيل بيانات مزدوجة لكلتا العينين، وباستخدام جهاز بمعدل عينات أعلى. وتستخدم معظمُ الأبحاث التي تطبق على القراءة مُتَتَبِّعاتِ إبْصار ذات عيِّنات بمعدلات تَرَدُّد ٥٠٠ هرتز أو ١٠٠٠ هرتز؛ ومع ذلك، يشيرُ Conklin & Pellicer-Sánchez (2016) إلى أن عدم الدقة لا يمثل عادة مشكلة بالنسبة لمُتتبعات العين التي تعمل عند ترددات ٢٠٠ هرتز فأعلى، وبخاصة عند زيادة البيانات ورفع عدد المشاركين وشرائح التجارب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

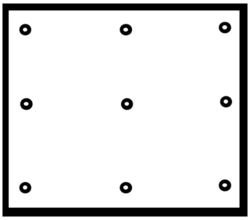


شكل رقم ٤. مختبر جامعة يورك لجهاز مُتتبع العين، ولزيادة الثبات والدقة يستخدم المختبر مسندا للذقن، ويظهر في الصورة أيضاً شاشة عرض، وكاميرا تتبع حركة العين، وحاسوب مضيف للبيانات (Al-Hakami, 2018).

ب – تعرف على عمل مُتَتَبِّع العين وبرامجه

من الأهمية بمكان مُعَايَرةُ مُتَتَبِّع العين جيدًا قبل بدء الدراسة (calibration)، حتى يتمكن الباحث من جمع بيانات دقيقة؛ إذ إن القصور في عَمَليّة معايرة الجهاز يؤدي إلى بيانات غير دقيقة. والإجراء المعتاد لعمل المعايرة هو تَضمينُ التجربة في بدايتها تسع نقاط للمعايرة، ويُوَجّه المشارك لأن يَتَتَبع ببصره هذه النقاط التي تظهر في نقاط وزوايا محددة من الشاشة (انظر الشكل رقم ٥)، وذلك لتمكين النظام من التعرف على مواقع الانحرافات المحتملة للعين ومعالجتها. وعادةً ما يُضَمَّنُ البرنامج تصحيح انحراف العين في بداية كل تجربة أو شاشة تجريبية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



شكل رقم ٥. نقاط معايرة نظام تتبع الإبصار لمعالجة الانحرافات، والتأكد من تغطية بصر المشارك لكل الشاشة التجريبية.

ومعظم أنظمة تتبع الإبصار تأتي مع برامج لتصميم التجارب وتحليلها، إلا أن لها واجهات وأنظمة مختلفة بعضها عن بعض، وقد تستغرق وقتًا للتعرف عليها؛ لذا من المهم دائمًا إجراء تشغيل اختباري للتجربة للتأكد من جمع البيانات بشكل صحيح. وهنا يُوصى بالاستعانة بمصمم خبير لتصميم التجارب وبَرْمَجة الشرائح وتحديد مناطق الاهتمام فيها حسب متطلبات الباحث وأسئلة البحث.

ج - راعِ اختيار المحفزات اللغوية ومواقعها في النص

وذلك لما ثبت من تأثير للمحفزات في مدة وقت التثبيت، لذا ينبغي أن تكون المحفزات المَعْنية بالدراسة متطابقة بشكل جيد في انتظام الرسم الإملائي، والإلمام الهجائي بها، وفي فئة الكلمات، وطولها، وتكرارها، وإمكانية التنبؤ بالمعنى من عدمه، وفي درجة شيوع الكلمات، ومدى الإلمام بها، وفي الغموض المعجمي، والبنية النحوية. وغالبًا ما تستفيد الدراسات من الحالة الضابطة أو المحفزات، والتي توفر أساس الدراسة، وينبغي هنا أن تكون المحفزات الضابطة متطابقة بشكل قريب مع المحفزات التجريبية، وظهورها في النص يجب أن يكون

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مماثلًا أومقارباً للنص قدر الإمكان؛ حتى لا يُحدث اختلافُ المحفزات تأثيرًا غير مقصود في عملية التثبيت والمعالجة. ومثالًا على ذلك، ينبغي أن تكون المحفزات في جُمل لها نفس عدد الكلمات، وفي تراكيب نحوية مماثلة، ومكافئة في إمكانية التنبؤ. كما ينبغي أن تظهر المحفزات اللغوية في أماكن متماثلة في النص، فسرعة القراءة تنخفض كلما تقدم القارئ في النص، والكلمات التي في نهاية الجملة تُقرأ بشكل أبطأ، كذلك هو الحال مع الجمل في نهاية المقطع، بالإضافة إلى ذلك، متتبعات العين أقلُّ دقة في قياس حركات العين العمودية، ولتسهيل تحديد سطر النص الذي يُقْرأ، يجب أن تكون الأسطر ذات تباعد مزدوج. أخيرًا، عند تقديم نصوص طويلة يتطلب عرضها شاشات متعددة، فهنا يجب أن يكون للشاشات طول متساوٍ، مع الحرص على إظهار المحفزات في مواضع مماثلة قابلة للقراءة بسرعة طبيعية، ليست بالسريعة جدا ولا البطيئة.

د – تحكم في المحفزات البصرية غير اللغوية

هناك بعض الخصائص التي ينبغي التحكم فيها عند تقديم الصور. ففي اللغات التي تُقرأ من اليمين لليسار كالعربية مثلًا، يغلب على القراء مسح الشاشة مع الصور المعروضة من اليمين لليسار، (والعكس في اللغات التي تُقرأ من اليسار لليمين)، لذلك من المهم ضبط مواقع الصور تبعًا لذلك. وعلى سبيل المثال، إذا كان لدينا شرطان للدراسة (أو صورتان) الشرط x يظهر دائمًا على الجانب الأيسر من الشاشة والشرط y على الجانب الأيمن، فمن المحتمل الغالب أن يُثبّت الشرط y أولًا، ليس بسبب المعالجة التجريبية، ولكن بسبب موقعه على الشاشة. وهنا أيضًا ينبغي مطابقة الصور من حيث الحجم والبروز حيث وجد أنها تؤثر على أنماط توجيه البصر (Bisson et al., 2015).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هـ - إنشاء مناطق الاهتمام

يستطيع برنامج تَتَبُّع حركة العين توفير بيانات قيمة لكل مقاييس وقت القراءة ولكل كلمات النص، مفردة كانت، أو مجموعة في مناطق أكبر (كالجُمَل والتعبيرات الاصطلاحية)، إلا أن ذلك قد يؤدي إلى كمية بيانات ضخمة غير قابلة للإدارة. لذا وقبل إجراء دراسة باستخدام أسلوب تتبع الإبصار، من المهم التفكير في مناطق الاهتمام المعقولة للإجابة عن أسئلة البحث. وقد ذُكر أعلاه كثير من العوامل التي ينبغي مراعاتها عند إنشاء مناطق الاهتمام، ومنها:

١. المطابقة بين مناطق الاهتمام الـمُعدَّة للتجربة وبين ما يماثلها في المجموعة الضابطة، ويُوصى هنا باستخدام تقنيات التحليل الإحصائي التي تكشف التباين وتضبط المواد (كنمذجة التأثيرات المختلطة أو تحليلات الانحدار المتعدد).

٢. منطقة/ مناطق الاهتمام القصيرة (كالضمائر مثلا) قد تُتخطى بسبب المعاينة السريعة، وفي هذه الحالة ينبغي أن تشتمل المنطقة المستهدفة بالدراسة على كلمة سابقة.

٣. مناطق الاهتمام الطويلة قد تحتاج إلى مزيد من التقسيم الفرعي إلى مناطق اهتمام أصغر؛ لاستكشاف عوامل مثل التخطي، والذي لا يكون مناسباً للمناطق الأطول.

٤. عند دراسة حالة التشكيل في اللغة العربية (diacritics)، يوصى بكتابة الكلمات المشَكَّلَة (وغير المشَكَّلَة) في جمل بخط طبيعي متصل غير أحادي المسافة (non-monospaced font)، وتعرضُ في سطر واحد. ومن أنسب الخطوط لعرض الكلمات مشكلة الخط العربي التقليدي، بمقاس (Traditional Arabic, size) ١٨ 18وتحدد الكلمات المستهدفة بالدراسة مناطقَ اهتمام، لمقارنة الفروق بين معالجة الكلمات الـمُشَكَّلة أو المعربة مع غيرها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

و – حَدِّد مقاييس تتبع الإبصار المناسبة

في ضوء مناقشة المقاييس في الأقسام السابقة والتعريف بها في الشكل رقم (٢)، اتضح أن تأثيرات المعالجات اللغوية تبرزُ مع مقاييس محددة لتتبع حركة العين. ولضمان رصد التأثيرات المحتملة، واستكشاف كامل البيانات؛ ينبغي على الباحثين استخراج بيانات كل المقاييس ذات الصلة. وفي نفس الوقت، اختيار المقاييس والإبلاغ عنها يجب أن يكون أخلاقياً ومبرراً نظرياً. وللتوضيح، عند النظر في معالجةِ عبارةٍ طويلة مثل مصطلح «شعرة معاوية»، فإحدى مناطق الاهتمام يجب أن تشتمل على كامل العبارة الاصطلاحية، وهذه المنطقة ستكون مناسبة لجلب البيانات عن طريق مجموعة من المقاييس (مقياس وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة، وإجمالي وقت القراءة، وعدد التثبيتات). بينما منطقة الاهتمام الثانية ينبغي أن تشتمل فقط على الكلمة الأخيرة من العبارة الاصطلاحية، والتي ستكون مناسبة لاستخراج البيانات والإبلاغ عنها بواسطة مجموعة أخرى من المقاييس (مقياس احتمالية التخطي، ومدة التثبيت الأول، ووقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة، وإجمالي وقت القراءة، ومقياس مدة مسار تراجع البصر). ولتفاصيل أكثر حول تحديد مقاييس التتبع المناسبة للوحداتِ المتعددة الكلمات (كالعبارات الإصطلاحية) انظر (Carrol and Conklin, 2014).

ز – إجراءات تنقيح البيانات

قبل تحليل البيانات لا بد من تنقيحها، بحيث تزال الشرائح التجريبية التي فُقد فيها تتبع الإبصار. وبتعبير أدق، تزال التجارب التي فقدت فيها الكاميرا تتبع بُؤْبُؤَ العين، والتي تخلو غالبًا من مقياس وقت القراءة قبل تجاوز منطقة الاهتمام لأول مرة، في منطقتين متجاورتين. كما تزال كُلٌّ من التثبيتات القصيرة جدا والطويلة جدًّا؛ ويتم ذلك بعدة طرق، فبعض

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الباحثين مثلًا يدمج التثبيتات القصيرة (أقل من ٥٠ جزء من الثانية) مع أخرى أطول بحيث تكون في نطاق ١° ثانية واحدة. باحثون آخرون يعتمدون إزالة التثبيتات الأقصر من ٥٠ إلى ١٠٠ جزء من الثانية وكذلك التثبيتات الأطول من ٨٠٠ جزء من الثانية. وهناك إجراء شائع آخر لتنقيح البيانات، وهو تجاهل جميع نقاط البيانات التي يبلغ الانحراف المعياري فيها ٢,٥ عن متوسط المشارك في شرط (تجريبي) محدد. ومن المهم هنا، الإفصاح عن أي إجراءات تتم من قبل الباحث لتنقيح البيانات، بالإضافة إلى الإبلاغ عن مقدار البيانات المفقودة تبعا لذلك، وما إذا كانت هذه البيانات متكافئة عبر شروط الدراسة المختلفة. وبعد التنقيح تصبح البيانات جاهزة للتحليل.

ح – ضع في اعتبارك قيود تتبع الإبْصَار

٥. على الرغم من كون منهجية تَتَبُّع الإبصار تَسمح بالقراءة «الطبيعية»، فهذا لا يعني أنه يمكننا ببساطة تقديم مواد «حقيقية» للمشاركين (كـ: مقال صحفي، أو مقطع للقراءة من اختبارات TOEFL / IELTS، أو نص من التراث العربي، وما إلى ذلك) ثم نستخلص النتائج مباشرة من مقاييس وقت القراءة المختلفة سواء كانت للكلمات المفردة أو الجمل. إذ من المهم أن نبقي في الحسبان، أن عدم التحكم في المواد التجريبية وتصميمها بعناية، على غرار ما تم تفصيله أعلاه، قد يفسد سجل القراءة، مما سيثير التساؤلات حول الاستنتاجات المستخلصة من البيانات. فإذا رغب الباحثون في استخدام مواد حقيقية، فينبغي إخضاع تحليلات مقاييس تتبع حركة العين لنمذجة التأثيرات المختلطة أو تحليلات الانحدار المتعدد. فمثل هذه التحليلات يُمكن أن تساعد الباحثين في تفسير العوامل المفصلة أعلاه عندما لا يُتحكم فيها، أو يُتلاعب بها بشكل صريح، انظر (Carrol & Conklin, 2014; Roberts & Siyanova-Chanturia, 2013; Siyanova-Chanturia et al., 2011).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة

استهدفت هذه الورقة التعريف بتقنية تتبع حركة العين بوصفها منهجية بحثية فعالة في اللغويات التطبيقية؛ وذلك لاستقطاب التقنية واستخدامها في أبحاث اللسانيات التطبيقية العربية. وقد فصلت الورقة في التعريف بتقنية تتبع الإبصار، وأشهر مقاييسها المستخدمة لتتبع تثبيتات البصر وتحركاته أثناء معالجة المهام اللغوية، وكشفت كذلك عمَّا تخبرنا به مقاييس متتبع حركة العين أثناء معالجة الظواهر اللغوية، ووضحت قدرة أسلوب تتبع حركة العين في رفع دقة نتائج أبحاث اللغويات التطبيقية في عدة مجالات: شملت دراسات اكتساب اللغة الثانية ومعالجتها، واكتساب المفردات، ودراسات تصريف الكلمات، والمعالجة النحوية للنصوص المقروءة والمسموعة، ودراسات معالجة فهم المقروء، وقد صنفت هذه الدراسات في ثلاثة مجالات رئيسة شاع فيها استخدام منهجية تتبع الإبصار، تمثلت في دراسات المعالجة السمعية (الاستماع)، وفي دراسات معالجة النصوص المرئية (القراءة)، وفي دراسات المعالجة السمعية البصرية المتزامنة. وفي القسم الأخير من الورقة فُصّلت الجوانب العملية لإجراء أبحاث تتبع حركة العين، ومناقشة العوامل التي ينبغي مراعاتها عند تصميم التجارب وإجراء دراسات تتبع الإبْصار.

وقد كشفت هذه الورقة عن أهمية منهجية تتبع حركة العين وعن شيوع استخدامها في أبحاث اللغويات التطبيقية واكتساب اللغة الثانية، ووضحت فاعلية المنهجية ودقة نتائجها مقارنة بعدة أساليب ومنهجيات بحثية، إذ قد أثبتت مراجعة الدراسات السابقة في هذه الورقة قدرة منهجية تتبع الإبْصار في التزامن الفعلي مع العملية التعليمية، ومن ثم الكشف

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بدقة عن المعالجات الإدراكية المختلفة للغة دون تشتيتٍ لتركيز المتعلم أو مقاطعةٍ لعمليَّة التعلم. كما أوضحت المراجعات قدرة المنهجية على تمكين الباحثين من الحصول على حساب مفصلٍ، متعدِّد البيانات للعمليات المتضمنة في القراءة العادية؛ إذ إن بيانات تتبع حركة العين تعكس العمليات الإدراكية خلال القراءة الطبيعية لحظةً بلحظة، و تُتيحُ للقرَّاءِ المُضيَّ قُدمًا في قراءة النصوص بسرعة طبيعية. كما أن المقاييس المختلفة للمنهجية قادرة على توفير صُور متعددة الأوجه والأبعاد للنصوص المقروءة والمشاهد المرئية، مع التنبيه إلى أن دعم نتائج هذه المنهجية بمنهجيات بحثية أخرى (متزامنة أو غير متزامنة مع المهام التعليمية) مهم جداً لرفع دقة النتائج الـمُستخلَصة منها بصدق خارجي. وبناء على ما سبق توضيحه من ميزات خاصة لمنهجية تتبع حركة العين، وتفردها في أبحاث فهم اللغة الأولى والثانية، توصي هذه الورقة المؤسسات التعليمية العربية، المتمثلة في الجامعات ومراكز الأبحاث اللغوية والعصبية ومجامع اللغة العربية، وعلى رأسها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، باستقطاب هذه التقنية بوصفها أداة بحثية متقدمة في مجال اللغويات التطبيقية، والعمل على تسهيل استخدامها بجلب خبراء ومبرمجين لتصميم تجارب بحثية على نصوص عربية مقروءة ومسموعة؛ رغبة في مواكبة تحديث منهجيات أبحاث اللغويات التطبيقية العربية ورفع دقة النتائج.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

- بالتريدج، بريان و فاكيتي، أيك. (٢٠٢١). مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية ؛ دليل عملي (عقيل الشمري، مترجم). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٥).

المراجع الأجنبية:

- Ahmed, M. O. (1988). Vocabulary learning strategies: A case study of Sudanese learners of English. Bangor University (United Kingdom).
- Al-Hakami, A. M. (2018). Self-Selected Strategies of L2 Learners: Effects on Immediate-and Delayed Word Retention in Intentional and Incidental Vocabulary Acquisition, With Eye-Tracking Implementation (Issue March) [The University of York]. http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/22875
- Altarriba, J., Kroll, J. F., Sholl, A., & Rayner, K. (1996). The influence of lexical and conceptual constraints on reading mixed-language sentences: Evidence from eye fixations and naming times. Memory & Cognition, 24(4), 477–492.
- Bakos, S., Landerl, K., Bartling, J., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2018). Neurophysiological correlates of word processing deficits in isolated reading and isolated spelling disorders. Clinical Neurophysiology, 129(3), 526–540.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocab-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ulary learning. Language Awareness, 18(1), 74–89.

- Bisson, M.-J., Van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). Processing of native and foreign language subtitles in films: An eye tracking study. Applied Psycholinguistics, 35(2), 399–418.
- Bisson, M.-J., Van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2015). The role of verbal and pictorial information in multimodal incidental acquisition of foreign language vocabulary. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 68(7), 1306–1326.
- Camblin, C. C., Gordon, P. C., & Swaab, T. Y. (2007). The interplay of discourse congruence and lexical association during sentence processing: Evidence from ERPs and eye tracking. Journal of Memory and Language, 56(1), 103–128.
- Carrol, G., & Conklin, K. (2014). Eye-tracking multi-word units: some methodological questions. Journal of Eye Movement Research, 7(5).
- Chambers, C. G., & Cooke, H. (2009). Lexical competition during second-language listening: sentence context, but not proficiency, constrains interference from the native lexicon. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35(4), 1029.
- Clifton, C., & Staub, A. (2011). Syntactic influences on eye movements in reading. In: Liversedge S, Gilchrist I, and Everling S (eds) The Oxford handbook of eye movements. Oxford: Oxford University Press, pp. 895–909.
- Cohen, A. D., & Aphek, E. (1980). Retention of second-language vocabulary overtime: Investigating the role of mnemonic associations. System, 8(3), 221–235.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Conklin, K., & Pellicer-Sánchez, A. (2016). Using eye-tracking in applied linguistics and second language research. Second Language Research, 32(3), 453–467.
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 26(5), 1283.
- De Groot, A. M. B. (2011). Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction. Psychology press.
- Doherty, A., & Conklin, K. (2017). How gender-expectancy affects the processing of "them". Quarterly Journal of Experimental Psychology, 70(4), 718–735.
- Doherty, S. (2018). Analysing variable relationships and time-course data in eye tracking studies of translation processes and products. Eye Tracking and Multidisciplinary Studies on Translation, 71–94.
- Duffy, S. A., Kambe, G., & Rayner, K. (2001). The effect of prior disambiguating context on the comprehension of ambiguous words: Evidence from eye movements.
- Dussias, P. E., Kroff, J. R. V., Tamargo, R. E. G., & Gerfen, C. (2013). When gender and looking go hand in hand: Grammatical gender processing in L2 Spanish. Studies in Second Language Acquisition, 35(2), 353–387.
- Ehmke, C., & Wilson, S. (2007). Identifying web usability problems from eyetracking data.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. Language Teaching, 43(2), 182–201.
- Farid, M., & Grainger, J. (1996). How initial fixation position influences

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

visual word recognition: A comparison of French and Arabic. Brain and Language, 53(3), 351–368.

- Felser, C., & Cunnings, I. (2012). Processing reflexives in a second language: The timing of structural and discourse-level constraints. Applied Psycholinguistics, 33(3), 571–603.
- Fodor, J. D. (2002). Psycholinguistics cannot escape prosody. Proceedings of the 1st International Conference on Speech Prosody, 83–88.
- Frenck-Mestre, C. (2005). Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: A review of methodologies and experimental findings. Second Language Research, 21(2), 175–198.
- Frenck-Mestre, C., & Pynte, J. (1997). Syntactic ambiguity resolution while reading in second and native languages. The Quarterly Journal of Experimental Psychology A, 50(1), 119–148.
- Godfroid, A., Boers, F., & Housen, A. (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in incidental L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. Studies in Second Language Acquisition, 35(3), 483–517.
- Godfroid, A., & Uggen, M. S. (2013). Attention to irregular verbs by beginning learners of German: An eye-movement study. Studies in Second Language Acquisition, 35(2), 291–322.
- Godfroid, A., Winke, P., & Rebuschat, P. (2015). Investigating implicit and explicit processing using L2 learners' eye-movement data. Implicit and Explicit Learning of Languages, 48, 325.
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. Language Learning, 46(4), 643–679.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. Language Teaching Research, 11(4), 459–479.
- Hermena, E. W., Drieghe, D., Hellmuth, S., & Liversedge, S. P. (2015). Processing of Arabic diacritical marks: Phonological–syntactic disambiguation of homographic verbs and visual crowding effects. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 41(2), 494.
- Hyönä, J. (1993). Effects of thematic and lexical priming on readers' eye movements. Scandinavian Journal of Psychology, 34(4), 293–304.
- Ito, A., & Knoeferle, P. (2022). Analysing data from the psycholinguistic visual-world paradigm: Comparison of different analysis methods. Behavior Research Methods, 1–33.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. Studies in Second Language Acquisition, 541–577.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? Tesol Quarterly, 34(2), 239–278.
- Jordan, T. R., Almabruk, A. A. A., Gadalla, E. A., McGowan, V. A., White, S. J., Abedipour, L., & Paterson, K. B. (2014). Reading direction and the central perceptual span: Evidence from Arabic and English. Psychonomic Bulletin & Review, 21, 505–511.
- Jordan, T. R., Almabruk, A. A. A., McGowan, V. A., & Paterson, K. B. (2011).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Evaluating hemispheric divisions in processing fixated words: The evidence from Arabic. Cortex, 47(8), 992–997.

- Jordan, T. R., Paterson, K. B., & Almabruk, A. A. A. (2010). Revealing the superior perceptibility of words in Arabic. Perception, 39(3), 426–428.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. Psychological Review, 87(4), 329.
- Keating, G. D. (2009). Sensitivity to violations of gender agreement in native and nonnative Spanish: An eye-movement investigation. Language Learning, 59(3), 503–535.
- Keating, G. D., & Jegerski, J. (2015). Experimental designs in sentence processing research: A methodological review and user's guide. Studies in Second Language Acquisition, 37(1), 1–32.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. Language Learning, 46(1), 101–135.
- Lemhöfer, K., & Dijkstra, T. (2004). Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision. Memory & Cognition, 32, 533–550.
- Libben, M. R., & Titone, D. A. (2009). Bilingual lexical access in context: evidence from eye movements during reading. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35(2), 381.
- Liu, P.-L. (2014). Using eye tracking to understand the responses of learners to vocabulary learning strategy instruction and use. Computer Assisted Language Learning, 27(4), 330–343.
- Liversedge, S. P., Paterson, K. B., & Pickering, M. J. (1998). Eye movements and measures of reading time. In Eye guidance in reading and scene

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

perception (pp. 55–75). Elsevier.

- Marsden, E., Thompson, S., & Plonsky, L. (2018). A methodological synthesis of self-paced reading in second language research. Applied Psycholinguistics, 39(5), 861–904.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective 1. Language Learning, 33(2), 135–158.
- Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2015). Enhancing vocabulary learning through captioned Video: An eye-tracking study. The Modern Language Journal, 99(2), 308–328.
- O'Malky, J. M., Chamot, A. U., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 287–306.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies. New York, 3.
- Paterson, K. B., Liversedge IV, S. P., & Underwood, G. (1999). The influence of focus operators on syntactic processing of short relative clause sentences. The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A, 52(3), 717–737.
- Pellicer-Sánchez, A. (2015). Developing automaticity and speed of lexical access: The effects of incidental and explicit teaching approaches. Journal of Spanish Language Teaching, 2(2), 126–139.
- Rayner, K. (1978a). Eye movement latencies for parafoveally presented words. Bulletin of the Psychonomic Society, 11(1), 13–16.
- Rayner, K. (1978b). Eye movements in reading and information processing. Psychological Bulletin, 85(3), 618.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. Psychological Bulletin, 124(3), 372.
- Rayner, K. (2009). Eye movements in reading: Models and data. Journal of Eye Movement Research, 2(5), 1.
- Rayner, K., Murphy, L. A., Henderson, J. M., & Pollatsek, A. (1989). Selective attentional dyslexia. Cognitive Neuropsychology, 6(4), 357–378.
- Rayner, K., Warren, T., Juhasz, B. J., & Liversedge, S. P. (2004). The effect of plausibility on eye movements in reading. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30(6), 1290.
- Rayner, K., & Well, A. D. (1996). Effects of contextual constraint on eye movements in reading: A further examination. Psychonomic Bulletin & Review, 3(4), 504–509.
- Roberts, L., Gullberg, M., & Indefrey, P. (2008). Online pronoun resolution in L2 discourse: L1 influence and general learner effects. Studies in Second Language Acquisition, 30(3), 333–357.
- Roberts, L., & Siyanova-Chanturia, A. (2013). Using eye-tracking to investigate topics in L2 acquisition and L2 processing. Studies in Second Language Acquisition, 35(2), 213–235.
- Roman, G., & Pavard, B. (1987). A comparative study: How we read in Arabic and French. In Eye movements from physiology to cognition (pp. 431–440). Elsevier.
- Roman, G., Pavard, B., & Asselah, B. (1985). Traitement perceptif des phrases ambigües en Arabe. Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition.
- Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typol-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ogy and teachability. Language Learning, 41(2), 235–268.

- Sagarra, N., & Ellis, N. C. (2013). From seeing adverbs to seeing verbal morphology: Language experience and adult acquisition of L2 tense. Studies in Second Language Acquisition, 35(2), 261–290.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education, 6, 27.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, 199227.
- Schwartz, A. I., Kroll, J. F., & Diaz, M. (2007). Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. Language and Cognitive Processes, 22(1), 106–129.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Schmitt, N. (2011a). Adding more fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. Second Language Research, 27(2), 251–272.
- Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & van Heuven, W. J. B. (2011b). Seeing a phrase “time and again” matters: The role of phrasal frequency in the processing of multiword sequences. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 37(3), 776.
- Spivey, M. J., & Marian, V. (1999). Cross talk between native and second languages: Partial activation of an irrelevant lexicon. Psychological Science, 10(3), 281–284.
- Staub, A., & Rayner, K. (2007). Eye movements and on-line comprehension processes. The Oxford Handbook of Psycholinguistics, 327, 342.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). Cognitive psychology. Nelson

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Education.

- Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. Language Learning, 62(2), 506–540.
- van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2002). Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. Psychonomic Bulletin & Review, 9(4), 780–789.
- Van Gog, T., Paas, F., Van Merriënboer, J. J., & Witte, P. (2005). Uncovering the problem-solving process: Cued retrospective reporting versus concurrent and retrospective reporting. Journal of Experimental Psychology: Applied, 11(4), 237.
- Wade, N. J. (2010). Pioneers of eye movement research. I-Perception, 1(2), 33–68.
- Williams, R., & Morris, R. (2004). Eye movements, word familiarity, and vocabulary acquisition. European Journal of Cognitive Psychology, 16(1–2), 312–339.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2013). Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye-tracking study. The Modern Language Journal, 97(1), 254–275.
- Winke, P. M. (2013). The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: A modified replication of Lee (2007) with eye-movement data. Studies in Second Language Acquisition, 35(2), 323–352.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية تحصيل قواعد اللغة وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان
أستاذ المناهج وتعليم العربية للناطقين بغيرها-كلية اللغات وعلومها- جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مادة القواعد العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبًا من طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقُسِّمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٢) طالبًا، وضابطة وعددها (٢٢) طالبًا، وقد أعد الباحث المادة التعليمية لتدريس القواعد بإستراتيجية الصف المقلوب، واختبارًا لقياس التحصيل، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي لتدريس القواعد بإستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب أفراد عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: الصف المقلوب، تدريس القواعد، التحصيل، بقاء أثر التعلم.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The effect of flipped classroom strategy in developing grammar achievement and maintaining the learning effect of Arabic as a second language Learners

Dr. Mohammed Bin Ibrahim Al-Fawzan

Professor of Curriculum and Arabic as a Second Language, College of Language Sciences, King Saud University.

Abstract:

This study aimed to identifying the effect of using flipped classroom strategy in teaching grammar on achievement and learning effect survival of Arabic language students as a second language, the research sample consisted of (44) students of the third level of the Arabic language students in Arabic linguistics Institute in King Saud University, they were divided into two groups: experimental group (22) students, and control group (22) students. The researcher prepared the educational material for teaching grammar by using flipped classroom strategy, and an achievement test. the validity and reliability of these tools has been confirmed by an appropriate statistical approach. The results revealed that there is a significant positive impact in teaching grammar by using flipped classroom strategy in developing achievement and learning effect survival of research sample.

Keywords: Flipped Classroom, Teaching Grammar, Achievement, learning effect survival

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

يتوقف نجاح التدريس بدرجة كبيرة على اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي، والملائمة لخصائص المتعلمين، والموظفة لتقنيات التعليم الحديثة؛ لذلك ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية طوال العقود الماضية على إستراتيجيات التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

ومن الإستراتيجيات التعليمية الحديثة نسبيًّا التي تتحقق فيها الشروط السابقة، إستراتيجية الصف المقلوب، وتمثل هذه الإستراتيجية لونًا من ألوان التعلم المدمج الذي **يعتمد على المزج بين نمط التعلم التقليدي الذي يلتقي فيه المعلم مع طلابه وجهًا لوجه، ونمط التعلم الذاتي الذي يعتمد على أدوات التعلم الإلكتروني.**

فالتعلم المقلوب هو أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج ضعف التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب، وهو إستراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الفصل بدلًا من إلقاء المحاضرات، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم (الزين، ٢٠١٥، ١٧٣).

وتعد إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب أسلوبًا تعليميًّا يعتمد على استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس من خلال مقاطع الفيديو والملفات الصوتية وغيرها من الوسائط؛ ليطلع عليها الطلاب خارج الصف من خلال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين

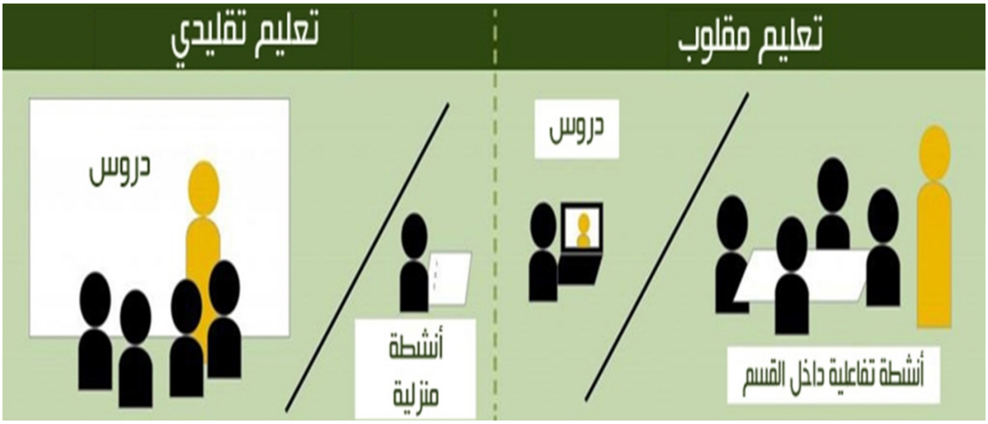
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يخصص وقت المحاضرة أو الحصة للمناقشات والتدريبات والتطبيقات وتقديم التغذية الراجعة الفورية من قبل المعلم.

وتعتمد إستراتيجية الفصول المقلوبة اعتمادًا رئيسًا على تقنية الفيديو، حيث إن الدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلًا مثاليًّا للمحاضرة التقليدية، فهي تقوم بإيصال المحتوى الدراسي للطلبة تمامًا كما في الفصل التقليدي -وجهًا لوجه-، بشكل يفوق الوسائل الأخرى؛ مما جعل معظم من طبقوا هذه الإستراتيجية يتجهون لاختيار الفيديو التعليمي بوصفه وسيلة لإيصال المحتوى؛ لكي يضمنوا فهم الطالب الكافي للمحتوى الدراسي(Marco, 2010, 46).

وترتكز فكرة الصف المقلوب على قاعدة بسيطة مؤداها أن ما يفعله المتعلم في المدرسة يقوم به في المنزل، وما يفعله في المنزل باعتباره واجبًا مدرسيًّا يقوم به في المدرسة.(Bergmann & Sams, 2012)

شكل (١) يوضح الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم بالصف المقلوب[1]



1 - http://www.new-educ.com/la-classe-inversee

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتدريس بالصف المقلوب يربي روح الكفاح والإصرار لدى الطلاب؛ ففي فصولنا التقليدية ينال الطالب الذي يرفع يده للإجابة والذي يطرح أسئلة ذكية ويناقش استحساناً كبيرًا لدى المعلم، وقد لا يتوفر للبقية التي لا تشبهه في السلوكيات والإجراءات، بيد أن الأمر يختلف في الفصل المقلوب فجميع الطلاب بلا استثناء نشطون ولديهم إصرار على التعلم وإنجاز المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم، كما يتوفر لدى المعلم الوقت لمناقشة الطلاب فردًا تلو الآخر، وهناك نوع من المراقبة الذاتية (Censorship) والتغذية الراجعة التي تجعل الطالب مثابرًا في التعلم ومصرًّا على تنفيذ الأنشطة (أبو مغنم، ٢٠١٤، ١٦٥).

وتبلورت ملامح هذه الاستراتيجية عام (٢٠٠٦) على يد معلِّمَينِ في منطقة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن يعرف مصطلح الفصول المقلوبة حينها، وكانت أبرز دوافع ظهور هذا النموذج هو مشاركة بعض الطلاب في مسابقات ومهرجانات في مدن ومناطق تستدعي السفر مما يؤدي إلى عدم حضور الدروس، مما دفع هذين المعلمين للقيام بتسجيل الدروس بالفيديو وبرامج التقاط الشاشة وبرامج العروض التقديمية، ثم وضعها على اليوتيوب ليقوم الطلاب بالدراسة عن بعد، ويتم إكمال التعلم في المدرسة (et al.,2013, 2 Hamdan,).

وتجمع إستراتيجية التعلم المقلوب بين نظريتين في التعلم كان يعتقد أنهما غير متوافقتين وهما التعلم التقليدي والتعلم النشط (Bishop, & Averleger, 2013). ويرى برجمان وسام (Bergmann and Sam, 2009, 23) أن هذه الاستراتيجية تعمل بالشكل الصحيح عندما يقوم المعلمون بإنشاء مقاطع الفيديو لموادهم الدراسية بأنفسهم، حيث يستطيعون من خلال ذلك تغطية عناصر الدرس، ويوضحونها بالشكل الكافي للطلاب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وللتعلم باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب إيجابيات ومزايا عديدة، من أهمها: (Brame, 2013)، (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

- ضمان الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة (الحصة).
- تعزيز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.
- بناء علاقة قوية بين الطالب والمعلم.
- تحسين تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم.
- التشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم.
- منح الطلاب الفرصة للاطلاع الأولي على المحتوى قبل وقت الفصل.
- منح الطلاب حافز للتحضير والاستعداد قبل وقت الفصل وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة أو كتابة واجبات قصيرة عبر شبكة الإنترنت.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التعامل معها.
- توفير الحرية الكاملة للطلاب في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها.
- توفير تغذية راجعة فورية للطلاب من قبل المعلمين في الحصة داخل الفصل.
- تشجيع التواصل بين الطلاب من خلال العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.
- المساعدة على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما يرى حمدان وآخرون(Hamdan et al, 2013, 5) أن الطلاب في الفصول المقلوبة يتحولون من كونهم محصلة للتدريس إلى كونهم مركزًا للتعلم، حيث يستعرض الطالب المحتوى الدراسي بشكل ذاتي خارج الفصل –عبر الخيارات التي يتيحها له المعلم، ومن ثم يشارك بشكل نشط في تكوين بنيته المعرفية من خلال الفرص التي تتيحها له البيئة الصفية الجديدة للتدريب والتقويم بشكل منظم وذي معنى.

ومن يظن أن إستراتيجية الصف المقلوب تعفي المعلم من مهامه أو أنها تمنحه فرصة للراحة من التدريس فهو بلا شك مخطئ، إذ إن دوره يتعاظم ومسؤولياته تتضاعف في ظل هذه الإستراتيجية، فقد ذكر مارشال (Marshall, 2013, 20) أن دور المعلم في الفصول أصبح أكثر أهمية من قبل، فبدلًا من المحاضرة التقليدية التي يعطيها للطلبة أصبح الآن يقوم بأدوار ثلاثة وهي: الملاحظة، وتقديم التغذية الراجعة، والتقويم، بالإضافة إلى توجيه تفكير المتعلمين ومساعدتهم.

وبتقصي الأدب التربوي والدراسات السابقة وجد أن هناك مجموعة من البحوث والدراسات التي أكدت نتائجها على التأثير الإيجابي للتدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية نواتج تعلم مهمة لدى المتعلمين، مثل:

دراسة ستراير (Strayer,2007) التي هدفت إلى تعرف أثر التدريس بالصف المقلوب باستخدام أحد الأنظمة الذكية في تدريس مادة «مدخل في الحساب» لطلاب البكالوريوس بالجامعة، وقد انتهجت الدراسة المنهج التجريبي، وأعد الباحث بعض الأدوات لجمع المعلومات تدمج بين بعدي (بيئة التعلم – أنشطة التعلم) مثل مقياس البيئة الصفية في المرحلة الجامعية، والملاحظة، والتأملات المكتوبة، ومجموعات التركيز، وقد كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي الكبير للتدريس بالفصول المقلوبة مقارنة بالفصل التقليدي في تدريس مادة «مدخل

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في الحساب» للطلاب عينة الدراسة، ووجود اتجاهات إيجابية لديهم لبيئة الفصول المقلوبة.

– دراسة جونسون (Johnson, 2012) التي هدفت إلى تعرف فاعلية الصف المقلوب في تدريس مادة تطبيقات الحاسب الآلي على الأسئلة الصفية واتجاهات الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدواتها في اختبار التحصيل واستبانة الاتجاهات وبطاقة ملاحظة لمقارنة مستوى الأسئلة الصفية التي يطرحها الطلاب والمعلمين بين المجموعتين، وقد أبرزت نتائجها الأثر الإيجابي لنموذج الفصل المقلوب في طرح الأسئلة الصفية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية.

– دراسة سنودن (Snowden, 2012) التي هدفت إلى تحديد اتجاهات المعلمين نحو التدريس بالصف المقلوب من خلال استبدال محاضرة على الإنترنت بالمحاضرة التقليدية، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالتطبيق على مجموعة من معلمي المواد الأساسية (اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية) بإحدى مدارس ولاية تكساس العليا، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التدريس بالصف المقلوب.

– دراسة مارلو (Marlowe, 2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والقلق في مقرر «الأنظمة البيئية والمجتمعات» على عدد (٤٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد انتهج الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم لجمع البيانات أساليب التقويم (التكويني، والختامي، وسجل درجات الفصل) لمعرفة مستوى الفرق في التحصيل الدراسي بين الفصلين، كما استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة واستبانة التقييم الذاتي لمستوى القلق والجهد، واستبانة للتعرف على الاتجاهات الشخصية للطلاب تجاه دراسة المقرر، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مستوى التحصيل الأكاديمي، وانخفاض مستويات القلق الدراسي، ووجود اتجاهات إيجابية نحو الدراسة بالصف المقلوب.

– دراسة هاو (Hao,2014) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو تعلم أحد المقررات الجامعية باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة، وتم تطبيق التجربة مدة فصل دراسي كامل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لاتجاهات الطلاب من خلال استبانة عدد بنودها (١٨) بندًا لتقييم التدريس بالصف المقلوب وعلاقته بالدوافع لدى الطلاب، وقد أبرز التحليل العاملي أن هناك أربعة عوامل رئيسة تؤثر في دوافع المتعلمين أفرزتها الفصول المقلوبة وهي (مشاركة الطلاب، وإستراتيجيات التعلم، وتوجه المهمة، والعلاقة بين أسلوب التعلم والدافعية) كما أبرزت النتائج دور التدريس بالصف المقلوب في تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.

– دراسة حبيب (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن دور الصف المقلوب في تحسين تحصيل قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي دراسة وصفية ناقشت الصف المقلوب بوصفه منهجًا جديدًا، وأوضحت رؤية متكاملة لتدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام هذا المنهج، وقد أبرزت نتائجها مزايا الصف المقلوب في تدريس قواعد اللغة العربية الناطقين بغيرها ومن أهمها استخدام وقت الصف بطريقة خلاقة ومنتجة وتعدد المصادر وتبادل الخبرات التعليمية، واختيار الوقت المناسب للتعلم، والتعمق في طرح الأسئلة أثناء المحاضرة.

دراسة أبو مغنم (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية لاستخدامه. وتكونت عينة الدارسة من (٨٠) معلمًا ومعلمة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دراسات اجتماعية، وقد طُوِّرت استبانتان لهذا الغرض، وأظهرت نتائج الدارسة أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه كانت بدرجة كبيرة.

دراسة آل فهيد (١٤٣٥هـ)، التي هدفت إلى تقصي فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام تقنية البودكاست عبر الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى عينة من طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغت (٤٢) طالبة، وقُسِّمت بشكلٍ متساوٍ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًّا ومقياسًا للاتجاهات، وقد أظهرت نتائجها فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية وزيادة التحصيل لدى الطالبات عينة الدراسة.

- دراسة الزين (٢٠١٥) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد أجريت على عينة تكونت من (٧٧) طالبة من طالبات كلية التربية تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة، واستخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًّا، وكشفت نتائجها عن الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات عينة البحث.

- دراسة (هارون وسرحان، ١٤٣٦) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم المقلوب في تحصيل مهارات التعلم الإلكتروني وأدائه لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبًا؛ قسمت عشوائيًّا إلى مجموعة تجريبية وعددها (٥٥) طالبًا ومجموعة ضابطة وعددها (٦٠) طالبًا، وأعد الباحثان اختبارًا تحصيليًّا وبطاقة ملاحظة، وأسفرت النتائج عن الأثر الإيجابي الكبير لنموذج التعلم المقلوب في كل

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من التحصيل وأداء مهارات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب عينة البحث.

- دراسة آل معدي (١٤٣٦هـ) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي باستخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالبًا قسمت إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة قوامها (٢٧) طالبًا، ومجموعة تجريبية أولى تمثل الفصول المقلوبة بواقع (٢٧) طالبًا، ومجموعة تجريبية ثانية تمثل الفصول المقلوبة الافتراضية قوامها (٢٧) طالبًا، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير الرياضي، وأسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي.

يظهر من البحوث والدراسات السابقة التأثير الإيجابي الكبير لإستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في نمو التحصيل وتحسين الاتجاهات وتقوية الدافعية وتنمية التفكير وخفض مستوى القلق، إلا أنه لم يتم تجريب هذه الإستراتيجية –على حد علم الباحث– في تدريس قواعد اللغة العربية للطلاب الأجانب بوصفها لغة ثانية، كما أن أيًا من هذه الدراسات لم يختبر تأثير الإستراتيجية في بقاء أثر التعلم، واُستفِيد من هذه الدراسات في إعداد المادة التعليمية وفقًا لإستراتيجية الصف المقلوب، وفي بناء الاختبار التحصيلي.

إن تعلم اللغة الثانية لابد أن يكون – إلى حد كبير – عملية يغلب عليها الوعي والتخطيط ومحاولة إيجاد الوسائل التي من شأنها أن تسهل وتنظم ذلك التعلم وتساعد على تقليص الوقت اللازم للتعلم ودفعه في الطريق الصحيح (الشريوفي، ١٩٩٨، ٤٦).

ولا يمكن أن يتحقق ذلك دون الاعتماد على إستراتيجيات تدريس تفي بحاجات هؤلاء الطلاب الأجانب، وتراعي مستواهم اللغوي في اللغة الهدف، وهو ما يمكن أن توفره إستراتيجية الصف المقلوب، فهي من ناحية الشق الإلكتروني تضمن مقابلة الفروق اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لهؤلاء الطلاب من حيث عدد مرات المشاهدة للفيديو التعليمي، ومن ناحية التدريس المباشر تضمن التطبيق الموسع والتدريب المتنوع والتغذية الراجعة الفورية لهؤلاء الطلاب.

وتأتي أهمية تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية ليس لكونها نهاية قصوى أو سبيلًا وحيدًا لتعليم اللغة كما كان عليه الاعتقاد السائد في بدايات تعليم اللغة، وإنما تقوم على دورها المساعد في الاكتساب من حيث استغلالها بوصفها مدخلًا للفهم أو استخدامها بوصفها مرجعًا ينطلق منه الدارس في مراحل التدريب والمران (الشريوفي، ١٩٩٨، ٦١-٦٢).

وقد ذكر مدكور (١٩٨٤، ٢٤٩) أن «الهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة". كما أوضح عصر (٢٠٠٥، ٣٣٤) هدف تعليم القواعد بقوله: «إنَّ الغرض من تدريس القواعد هو أن تكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ". ولأهمية تعليم القواعد في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فقد تناولت كثير من الدراسات والبحوث تدريس القواعد والتراكيب من حيث أسسه وأساليبه وطرائقه، ومن هذه الدراسات: دراسة فيشر (١٩٨٣)، ودراسة الناقة (١٩٨٥)، ودراسة السبيعي (١٩٩١)، ودراسة الشريوفي (١٩٩٨)، ودراسة البدوي (٢٠٠٩)، ودراسة صاري (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الرحمن وآخرين (٢٠٠٩)، ودراسة سليم (٢٠١٣)، ودراسة حسن (٢٠١٣)، ودراسة القحطاني (٢٠١٥).

في ضوء ما سبق يأتي البحث الحالي بوصفه محاولة للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في تدريس القواعد في التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلة البحث:

تعد القواعد النحوية من أكثر المقررات صعوبة على متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ ويواجه تعليمها للطلاب الأجانب صعوبات عديدة، وقد دل على ذلك دراسات وبحوث سابقة كثيرة، منها دراسة الأمين (١٩٨٢)، ودراسة المطوع (١٩٩٥)، ودراسة الفاعوري وأبو عمشة (٢٠٠٥)، ودراسة أبو عمشة (٢٠٠٩)، ودراسة عبيد (٢٠١١)، ودراسة أحمد (٢٠١١)، ودراسة عفيفي (٢٠١٣)، ودراسة الدريب (٢٠١٤).

وقد واجه الباحث المشكلة ذاتها من خلال عمله التدريسي لفترة زادت عن عشر سنوات في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، حيث تبين له الضعف الكبير الذي يعاني منه الطلاب في مادة القواعد تعلمًا وممارسة وتطبيقًا وتوظيفًا، وقد انعكس ذلك على أحاديث الطلاب وكتاباتهم التي ظهر فيها الخلل واضحًا على مستوى الضبط النحوي والصرفي، وحتى على مستوى بناء التركيب واستخدامه.

وقد دلت أيضًا نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية في السنوات الخمس الأخيرة في مقرر القواعد على الضعف الملحوظ الذي يعاني منه متعلمو اللغة العربية لغة ثانية، حيث ظهر تدني هذه الدرجات مقارنة بدرجاتهم في المقررات الأخرى.

مما سبق يتضح انخفاض المستوى التحصيلي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مقرر القواعد، لذا فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في: ضعف التحصيل العاجل والآجل وقصوره لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مقرر القواعد.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسئلة البحث:

ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس القواعد في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس القواعد في التحصيل المعرفي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟
٢. ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس القواعد في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق فقط.
- عينة من طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ، ويرجع سبب تأخير النشر إلى حرص الباحث على تكرار التجربة في عدة سنوات لاحقة حتى يتحقق من تعميم النتائج.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث الحالي فيما يأتي:

١. **إستراتيجية الصف المقلوب**: هي إستراتيجية تعليمية تقوم على عكس إجراءات التدريس؛ بحيث يقوم متعلمو اللغة العربية لغة ثانية بالاطلاع على شرح دروس القواعد قبل وقت المحاضرة من خلال فيديو تعليمي سبق إعداده، ويُخصّص وقت المحاضرة في التطبيقات والتدريبات والأنشطة النحوية.

٢. **التحصيل الدراسي**: هو مقدار ما يحصله طالب اللغة العربية لغة ثانية من المعارف والمهارات النحوية لمقرر القواعد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال اختبار التحصيل الذي أعده الباحث.

٣. **بقاء أثر التعلم**: درجة احتفاظ متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بالمعلومات والمهارات النحوية التي دُرست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، ويقاس ذلك من خلال الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث ويطبق بعد مرور شهر تقريبًا من انتهاء العملية التدريسية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خطوات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه قام الباحث بإعداد ما يلي:

١. المواد التعليمية وأدوات البحث وتمثلت في:

- المادة التعليمية لمادة القواعد باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.
- اختبار تحصيلي في القواعد.

٢. التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها.

٣. اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٤. التطبيق القبلي لاختبار التحصيل.

٥. تطبيق تجربة البحث من خلال تدريس مادة القواعد للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، في حين تدرس المجموعة الضابطة مادة القواعد بالطريقة التقليدية.

٦. التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

٧. التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل.

٨. تحليل النتائج وتفسيرها.

٩. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية البحث:

جاءت أهمية البحث من:

١. تطوير إستراتيجيات تعليم القواعد؛ فالبحث يتناول استخدام نموذج الصف المقلوب بوصفه أسلوبًا حديثًا في تنمية التحصيل الدراسي العاجل والآجل في مادة القواعد، وبالتالي يقدم أسلوبًا جديدًا يمكن أن يستفاد منه في تطوير تعليم القواعد النحوية وتعلمها.

٢. جذب أنظار معدي مناهج القواعد ومطوريها لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية إلى ضرورة الاستفادة من الوسائط التقنية الحديثة في تصميم هذه المناهج وفقًا لأساليب التدريس الحديثة بوصفها نموذج الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي.

٣. مساعدة معلمي اللغة العربية لغة ثانية على تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم دروس تعليمية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب؛ حيث تساعد هذه الاستراتيجية على توفير بيئة تعليمية جاذبة ومريحة لكل من المعلم والمتعلم.

٤. معاونة الباحثين والقائمين على تدريس اللغة العربية لغة ثانية على إعداد مواد تعليمية لتنمية مهارات اللغة العربية الأخرى كالاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

٥. توفير أداة بحثية جديدة يمكن أن تضاف للمكتبة العربية وتكون عونًا للباحثين ومدرسي اللغة العربية، وهي الاختبار التحصيلي في مقرر القواعد العربية لطلاب المستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الأجانب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إجراءات البحث التجريبية

أولاً: إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث:

(١) المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية الصف المقلوب:

أ- الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة العلمية المختارة من كتاب القواعد العربية الميسرة المقرر على طلاب المستوى الثالث والمصاغة وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب، إلى تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب عينة البحث.

ب- محتوى المادة التعليمية:

أُختيرت المادة التعليمية من كتاب القواعد العربية الميسرة المقرر على طلاب المستوى الثالث وفقًا للخطة الزمنية الموضوعة من قبل قسم اللغة والثقافة، وكان عددها خمسة دروس، هي:

الدرس الأول: كان وأخواتها، والدرس الثاني: إن وأخواتها، الدرس الثالث: الصفة، والدرس الرابع: الحال، والدرس الخامس: التمييز.

ج- معالجة المحتوى وفقًا لإستراتيجية الصف المقلوب:

لمعالجة المحتوى وفقًا لإستراتيجية الصف المقلوب قام الباحث بما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية لدروس القواعد.
- جمع المادة العلمية من الكتاب المقرر (القواعد العربية الميسرة)، ومن بعض كتب القواعد الأخرى المقررة على متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في بعض معاهد اللغة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية في المملكة العربية السعودية.

- إعداد سيناريو جديد لعرض الدروس بحيث لا تزيد مدة عرض الدرس عن (١٥) دقيقة.
- تسجيل الدروس بصوت الباحث على برمجية .(CD)

ويكون التدريس تبعًا لإستراتيجية التدريس بالصف المقلوب حسب النموذج الذي أعده الباحث ويتكون من عدة خطوات كما يبينها جدول (رقم١).

جدول (١) خطوات إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في تدريس القواعد

م	الخطوات	وقتها	كيفية تقديمها	إجراءاتها
١	التهيئة	قبل المحاضرة	فيديو تعليمي	ربط القاعدة بما سبق دراسته من قواعد.
٢	العرض			- عرض الأمثلة. - مناقشة الأمثلة. - استنباط القاعدة.
٣	التقويم	أثناء المحاضرة	تدريس مباشر	- أنشطة. - تطبيقات. - تدريبات
٤	التغذية الراجعة			- تحفيز. - تصحيح المسار

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

د- صدق المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب:

عُرِضَ المحتوى بعد إعداده بصورة مبدئية وفقًا لنموذج التدريس بالصف المقلوب على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمتخصصين في تقنيات التعليم؛ لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد أجرى الباحث التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وقد تركزت معظم هذه التعديلات حول زيادة مساحة الأنشطة في الفصل وتقليل زمن الفيديوهات قدر الإمكان.

(٢) الاختبار التحصيلي:

أ- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مقرر القواعد.

ب- تحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار مستويات (التذكر- الفهم- التطبيق).

جـ- تحديد نوع أسئلة الاختبار: أُعِدَّ الاختبار التحصيلي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.

د- مصادر مادة الاختبار: تحددت في الكتاب التعليمي، واختبارات التحصيل التي أُعدت في مجال البحث؛ للتعرف على أنواع الأسئلة التي وردت فيها وأفضل الطرق في صياغتها. وفي ضوء المواصفات السابقة، قام الباحث بكتابة مفردات الاختبار، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (٢٦) ستة وعشرين سؤالاً موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة.

هـ- تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ز- **طريقة تصحيح الاختبار**: خصصت درجتان للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، أو السؤال المتروك دون إجابة، كما أُعِدَّ مفتاح تصحيح للاختبار.

حـ- **صدق الاختبار**: عُرضت الصورة الأولية للاختبار على عدد (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومدرسي اللغة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات المحكمين، وأصبح الاختبار يتكون من (١٥) سؤالاً، ويوضح جدول (٢) الوزن النسبي لأسئلة الاختبار.

جدول (٢) الوزن النسبي لمفردات اختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة

م	المستوى / الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	النسبة المئوية
١	الدرس الأول: كان وأخواتها	١	١	٢	٣	٢٠٪
٢	الدرس الثاني: إن وأخواتها	١	١	٢	٣	٢٠٪
٣	الدرس الثالث: الصفة	١	١	٢	٣	٢٠٪
٤	الدرس الرابع: الحال	١	١	٢	٣	٢٠٪
٥	الدرس الخامس: التمييز	١	١	٢	٣	٢٠٪
المجموع		٥	٥	١٠	٢٠	١٠٠٪

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ط- التجربة الاستطلاعية للاختبار: طُبقت الصورة المعدلة للاختبار على عينة من طلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بلغت (٢٠) طالبًا، وذلك بهدف ضبط الاختبار من حيث معامل الثبات، ومعاملات السهولة والصعوبة، ومعاملات التمييز، وزمن تطبيق الاختبار، وذلك كما يأتي:

١-حساب معامل ثبات الاختبار: حُسب معامل الثبات للاختبار ككل، ولكل مستوى من مستوياته وذلك باستخراج معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٣).

جدول (٣) معاملات ألفا (a) لمستويات اختبار التحصيل المعرفي وللاختبار ككل

م	أبعاد الاختبار	معامل ألفا
١	التذكر	٠,٧٩٨
٢	الفهم	٠,٨٤٥
٣	التطبيق	٠,٧٦٨
معامل ثبات الاختبار ككل		٠,٨٠٣

يتبين من جدول (٣) أن مستويات الاختبار، والاختبار ككل تتميز بدرجات مقبولة من الثبات.

٢- حساب معاملات السهولة والصعوبة: باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تبين أن معاملات السهولة للأسئلة تراوحت ما بين (٠,٣٠ -٠,٦٧)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٣٣ -٠,٧٠) وعلى هذا تُعد الأسئلة متفاوتة في نسب السهولة والصعوبة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣- حساب معاملات التمييز: حُسبت معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون(Johnson)، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٣١, ٠-٦٨, ٠) وهى قيم مناسبة.

٤- حساب زمن تطبيق الاختبار: حُسب الزمن اللازم للتطبيق باستخدام معادلة حساب متوسط زمن تطبيق الاختبار، وقد بلغ متوسط زمن التطبيق (٤٥) خمسًا وأربعين دقيقة.

ى- الصورة النهائية لاختبار التحصيل الدراسي: أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية يتكون من (٢٠) سؤالًا (انظر ملحق ١) موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة للاختبار، كما هي موضحة بجدول (٤).

جدول (٤) أسئلة اختبار التحصيل المعرفي موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة

مستويات الاختبار	رقم السؤال	عدد الأسئلة
التذكر	١- ٤- ١٠- ١٣- ١٦	٥
الفهم	٢- ٥- ٨- ١٤- ١٧	٥
التطبيق	٣- ٦- ٧- ٩- ١١- ١٢- ١٥- ١٨- ١٩- ٢٠	١٠
المجموع		٢٠

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تنفيذ تجربة البحث

أولاً: اختيار عينة البحث:

مجتمع البحث:

جميع طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم ٤٤ طالبًا (مقسمون على شعبتين).

عينة البحث:

قام الباحث باختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من جميع أفراد مجتمع البحث وهم من خلفيات ثقافية متعددة حيث ينتمون إلى جنسيات مختلفة أفريقية وآسيوية وأوروبية وأمريكية؛ وذلك لمحدودية مجتمع البحث، وعُينت إحدى الشعبتين عشوائيًّا ليصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها (٢٢) طالبًا، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٢٢) طالبًا.

ثانياً: التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل المعرفي على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق ١/ ١/ ١٤٣٧هـ، وذلك للوقوف على مستوى تحصيل طلاب المجموعتين المعرفي، ويوضح الجدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة» ت»	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٢٢	٥,١٨	١,٩٦	٠,٥٣	غير دالة
الضابطة	٢٢	٤,٢٩	٢,٠١		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مقرر القواعد، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥,١٨) بانحراف معياري قدره (١,٩٦)، بينما كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤,٢٩) بانحراف معياري قدره (٢,٠١)، وبحساب قيمة «ت» وجد أنها تساوي (٠,٥٣)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٢١) تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعتي البحث، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في انخفاض المستوى التحصيلي.

ثالثاً: تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

بُدِئ في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب من يوم الخميس الموافق ٢/ ١/ ١٤٣٧هـ إلى يوم الأحد الموافق ٣/ ٢/ ١٤٣٧هـ،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حيث استغرق تدريسه حوالي ٣٠ يومًا. أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة. وقد قام الباحث بتطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسه.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

طُبِّق اختبار التحصيل المعرفي تطبيقًا بعديًّا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك في يوم الاثنين الموافق ٤/ ٢/ ١٤٣٧هـ، ثم أعيد تطبيقه تطبيقًا مؤجلًا بعد مرور شهر في يوم الثلاثاء ٤/ ٣/ ١٤٣٧ه، وقد صُحِّح الاختبار البعدي والمؤجل، ورُصدت الدرجات وعولجت إحصائيًّا.

نتائج البحث

اختبار صحة الفرض الأول: للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي»، ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة «ت»، وجدول (٦) يوضح نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة ٠,٠١
التجريبية	٢٢	٣٤,٩١	٢,٨٩	١٠,٦٢	دالة
الضابطة	٢٢	٢٣,٤٨	٢,٩٣		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٤,٩١) بانحراف معياري قدره (٢,٨٩)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٣,٤٨) بانحراف معياري قدره (٢,٩٣)، وبحساب قيمة «ت» وجد أنها تساوى (١٠,٦٢)، وبمقارنتها بقيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (٢١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل المعلومات المتضمنة في موضوعات القواعد أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا موضوعات القواعد نفسها بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي”.

وبذلك يكون قد أُجيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ما أثر استخدام إستراتيجية التدريس بالصف المقلوب في تدريس القواعد في تنمية التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

ويرى الباحث أن النتيجة السابقة يمكن أن تعود إلى أن:

١. إستراتيجية الصف المقلوب تقوم على فكرة التعلم النشط الذي يتمركز حول الطالب ويؤكد على فكرة التعلم الذاتي، ويوفر فرص التدريب المستمر من أجل فهم المحتوى واستيعابه، مما يوجد حالة من العمق المعرفي الملحوظ تعكس ارتفاع مستوى التحصيل.

٢. إستراتيجية الصف المقلوب أتاحت الفرصة للطلاب لتعلم موضوعات القواعد قبل المجيء إلى المحاضرة، وهي بذلك وفرت زمن الحصة لممارسة التدريبات والتطبيقات النحوية على المحتوى المعرفي بشكل جيد.

٣. إستراتيجية الصف المقلوب أتاحت الفرصة للطلاب لمشاهدة الفيديو وإعادة مشاهدته أكثر من مرة، مما عزز من فهمهم لهذا المحتوى وبالتالي رفع مستوى التحصيل لديهم.

٤. إستراتيجية الصف المقلوب أتاحت حرية في تعلم الطالب لمقرر القواعد في أي وقت خارج الصف التقليدي ومن ثم تزيد من دافعية الطالب للتعلم، وذلك بالطبع يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل.

٥. إستراتيجية الصف المقلوب بطبيعة توظيفها الجيد للوسائط التكنولوجية أتاحت الفرصة لتقديم مزيد من الأمثلة والأنشطة والتدريبات التي تسهل عملية تعلم القواعد النحوية وتثبت المفاهيم ومن ثم ساعدت على رفع مستوى التحصيل.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل لدى الطلاب، ومنها: دراسة جونسون (Johnson, 2012)، ودراسة مارلو (Marlowe, 2012)، ودراسة آل فهيد (١٤٣٥هـ)، ودراسة هارون وسرحان (١٤٣٦هـ).

اختبار صحة الفرض الثاني: للتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ونصه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي»، ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي بعد مرور شهر من تجربة البحث، ثم قام بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة «ت»، وجدول (٧) يوضح نتائج التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المؤجل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة ٠,٠١
التجريبية	٢٢	٣٥,٠١	٢,٢٨	١١,١٤	دالة
الضابطة	٢٢	٢٢,٨٨	٢,٥٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٥,٠١) بانحراف معياري قدره (٢,٢٨)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٢,٨٨) بانحراف معياري قدره (٢,٥٥)، وبحساب قيمة «ت» وجد أنها تساوى (١١,١٤)، وبمقارنتها بقيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (٢١) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من التدريس بإستراتيجية الصف المقلوب في بقاء أثر التعلم أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي».

وبذلك يكون قد أُجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على:

ما أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس القواعد في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

ويرى الباحث أن النتيجة السابقة يمكن أن ترجع إلى:

١. أن التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب قدم المعلومات والمعارف الدراسية للطلاب بطريقة تيسر الحصول عليها واسترجاعها في وقت لاحق، وذلك من خلال ما تقوم عليه الإستراتيجية من تقديم المعارف والمعلومات عبر وسيط تقني بحيث تتاح مشاهدته أكثر من مرة مما يعمل على إثارة الذاكرة لاستدعائه بعد مرور والوقت.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. أن التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، جعل لكل طالب بغض النظر عن مستواه اللغوي مكانًا في عملية التعلم، حيث ساعدت هذه الإستراتيجية المعلم على تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب، لغايات تصحيح مسار التعلم بشكل فوري، الأمر الذي ساعد الطلاب على استبعاد أي مفهوم خاطئ قد يرافق عملية التعلم والتركيز فقط على المعلومات الصحيحة.

٣. أن التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب شكل عامل إثارة وجذب وتشويق للطلاب من خلال الأنشطة المتنوعة التي قدمتها الإستراتيجية، من خلال التدريبات والتطبيقات والمناقشات والحوارات، أدت إلى تنمية قدراتهم على ملاحظة المعلومات النحوية المتضمنة واسترجاعها ومعالجتها، وساعدت في بقاء أثر التعلم البعدي لدى الطلاب.

٤. أن التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب ساعد على أن تكون لدى الطلاب القدرة على تحليل المعلومات والمعارف من خلال مشاهدة الفيديو وإعادة مشاهدته، ثم المرور بالأنشطة والتدريبات المتنوعة داخل الصف، مما أدى إلى توسعة مداركهم وقدراتهم على ربط هذه المعلومات النحوية والصرفية مع بعضها البعض، ومن ثم ربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، وبالتالي كان لذلك دور في بقاء أثر التعلم لديهم.

٥. أن التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب حفز المهارات المختلفة المتوفرة لدى الطلاب نتيجة تقديم التغذية الراجعة الفورية لهم داخل الصف، مما ساعد على تنظيم المادة في أذهانهم، ثم بقائها لفترات أطول في بنيتهم المعرفية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت أثر استخدام التدريس بالصف المقلوب في بقاء أثر التعلم، ومنها: دراسة فراج (٢٠١١)، ودراسة الريماوي (٢٠١٤).

وقد واجه الباحث بعض الصعوبات أثناء تطبيق تجربة البحث تجسدت في عدم استيعاب الطلبة لطريقة الفصول المقلوبة في بداية الأمر، لكن مع مرور الوقت استوعب الطلاب الطريقة وتفاعلوا معها، كما أهمل بعض الطلاب الاطلاع على الفيديوهات ودراستها في المنزل لكن مع تشجيع الباحث والتزام معظم الطلاب بمشاهدة الفيديوهات تغير هذا السلوك لدى غير المتفاعلين منهم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. توجيه الاهتمام نحو تقديم مادة القواعد العربية للمتعلمين الأجانب بمساعدة التقنيات الحديثة للتغلب على صعوبات تعلمها لديهم.

٢. إدخال إستراتيجية الصف المقلوب ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٣. إقامة دورات تدريبية لأساتذة تعليم اللغة العربية ومدرسي اللغة لتدريبهم على التدريس باستخدام استراتيجية الصف المقلوب.

٤. توفير الوسائط التقنية الملائمة لتطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في مراكز تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٥. تحديد صعوبات تعليم القواعد لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

١. أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس القواعد العربية في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الرابع.

٢. أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تحصيل التراكيب لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية للمبتدئين.

٣. أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس المهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٤. أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية للمبتدئين.

٥. أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠٠٩). تشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.
- أبو مغنم، كرامي بدوي (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٤٨)، ج٤، ١٥١-٢٠٤.
- أحمد، سمية دفع الله (٢٠١١) المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.
- آل فهيد، منى بنت فهيد (١٤٣٥ه) فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- آل معدي، عبد العزيز بن سعيد (١٤٣٦ه) فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الأمين، إسحاق محمد (١٩٨٢). مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب. مجلة معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى، ع(١)، ٤٧ - ٦٤.
- البدوي، نور أحمد (٢٠٠٩). تدريس الفعل المبني للمجهول للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- حبيب، محمد (٢٠١٤) الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، المنعقد في (١٠-١٢ فبراير)، ٦٥٣-٦٧٢.
- حسن، آلاء محمد (٢٠١٣). تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمَّان.
- الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء (٢٠١٥) استراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي.
- الدريب، محمد يحيى (٢٠١٤) صعوبات ومقترحات في تدريس موضوعات النحو للناطقين بغير العربية في مرحلة الماجستير: التذكير والتأنيث نموذجاً، مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع (١٨)، ٢٣١-٢٧١.
- الريماوي، فراس ثروت (٢٠١٤) أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- الزين، حنان بنت أسعد (٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٤)، ع (١)، ١٧١-١٨٦.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- السبيعي، عبد الله بن عبد العزيز (١٩٩١). ظروف الزمان المضافة إلى الجملة وتدريسها لغير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- سليم، أحمد محمد (٢٠١٣). بناء الجملة بين اللغة العربية واللغة الكردية: دراسة تقابلية، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.
- الشريوفي، عيسى (١٩٩٨). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلة العربية للتربية -تونس، مج (١٨)، ع(٢)، ٤٢ - ٦٤.
- صاري، محمد (٢٠٠٩). الاسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - السعودية، الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ١ - ٢١.
- عبد الرحمن، أسماء؛ يوسف، نيك (٢٠٠٩). طرق تعليم مصطلح التراكيب اللغوية العربية في القواعد العربية مع نموذج مقترح، المؤتمر العلمي التاسع «تحديات التعليم في العالم العربي» - مصر، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٦٦ — ١٨٥.
- عبيد، السيد مصطفى (٢٠١١). الصعوبات والأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الصينيين. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالإسماعيلية - مصر، ع(٣)، ٢١١ - ٢٦٨.
- عصر، حسني عبد الهادي (٢٠٠٥) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- عفيفي، اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣) الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

http://azhar-ali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%82%

- الفاعوري، عوني ؛ أبو عمشة، خالد (٢٠٠٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول- الجامعة الأردنية أنموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٣٢)، ع(٣)، ٤٨٧-٤٩٧.
- فراج، محسن حامد (٢٠١١) أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء علي التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو التعلم الالكتروني المدمج لدي طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.
- فيشر، فولد يترش (١٩٨٣). معالجة القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ترجمة: أحمد، إسلمو ولد سيدي، اللسان العربي - المغرب، ع ٢٣ ، ٧١ - ٧٣.
- القحطاني، عبد الله بن سعد (٢٠١٥). الأخطاء النحوية في باب المستثنى لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.
- مدكور، علي أحمد (١٩٨٤) تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح.
- المطوع، نجاة عبد العزيز (١٩٩٥). الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية -الامارات، س (١٠)، ع (١١)، ١٠٧ - ١٥٢.
- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥). تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية للدراسات اللغوية - السودان، مج (٣)، ع (٢)، ٩ - ٥٥.
- هارون، الطيب أحمد؛ سرحان، محمد عمر (١٤٣٦هـ) فاعلية نموذج التعلم المقلوب في

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية: التربية آفاق مستقبلية، الباحة، مركز الملك عبد العزيز الحضاري، ٢٣-٢٦ جمادى الآخرة، ١-٣٣.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Baker, J. W. (2011) The Origin of "The Classroom Flip",Unpublished manuscript, Department of Media & Applied Communication, Cedarville University, Cedarville, OH.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2009) Remixing Chemistry Class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. Learning & Leading with Technology, 36 (4), 22-27.
- Bishop, J. & Averleger, M. (2013) The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition, American Society for Engineering Education.
- Brame, Cynthia J. (2013) Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K.& Arfstrom, K. A review of flipped learning, Flipped Learning Network, http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41
- Hao, Y. (2014). Students' Attitude towards a Flipped Classroom and its Relationship with Motivation Orientations in an Undergradu-

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ate Course. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014 (pp. 2835-2840). Chesapeake, VA: AACE.

- Johnson,L. (2012)." Effect of the Flipped Classroom Model on A secondary Computer Application Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement. Unpublished PHD dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Lage, M. and Platt, G. (2000). The Internet and the Inverted Classroom. Journal of Economic Education, 31 (1), 11-41. Marco, Ronchetti (2010) Using video lectures to make teaching more interactive. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 5 (2), 45-48.
- Marlowe, C. (2012)." The Effect of The Flipped Classroom on Student Achievement and Stress. Unpublished MA. Thesis, Education Faculty, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Marshall, H. W. (March, 2013). Three reasons to flip your classroom, http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113.
- Snowden, K. E. (2012)." Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts, University of North Texas.
- Strayer, J. (2007)." The Effect of the classroom Flip on the Learning

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A flip Classroom that used an Intelligent Tutoring System. Unpublished PHD dissertation. Philosophy Graduate School , the Ohio State University, Ohio.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
دراسة تقييمية لبعض التطبيقات التعليمية على نظام أندرويد

أ.هاجر عيادة الكبيسي.

باحثة في سلك الدكتوراه- كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشارقة

أ.د. حافظ إسماعيلي علوي.

أستاذ اللسانيات التطبيقية وتحليل الخطاب- كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الشارقة.

المستخلص:

أضحى الهاتف الذكيّ جزءًا من حياة الناس في شتى المجالات، وأحد أهم تلك المجالات مجال تعليم اللغات وتعلمها. ولذلك من الطبيعي أن يتزايد الاهتمام بتوظيف تطبيقاته في تعليم اللغة العربية وتعلُّمِها للناطقين بغيرها. ومن هذا المنطلق فإن تقييم التطبيقات المتداولة حاليًا في هذا المجال يعد مطلبًا ملحًّا، وهذا ما حفزنا على القيام بهذه الدراسة، التي سعينا من خلالها إلى تقييم عيّنةٍ من التطبيقات المجانية وشبه المجانية في نظام أندرويد؛ نظرًا إلى صعوبة الحصر وتعذّره.

ويستند التقييم الذي اعتمدناه في الدراسة على المعايير العالمية لتقييم برامج تعليم اللغات لغير أهلها، ومعايير جودة المواقع الإلكترونية، ومعايير جودة التطبيقات التعليمية في الهواتف الذكية. وقد انتهى الباحثين إلى استنتاج مفاده أن نقصًا كبيرًا ما زال يعتري هذا الميدان، وهذا يفرض تكثيف جهود الباحثين والدارسين المختصين للاهتداء إلى تطبيق معتمد يستجيب للمعايير العالمية، ويسهم في نشر اللغة العربية وتسهيلها للراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التطبيقات التعليمية، نظام أندرويد، التقييم.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Teaching Arabic to non-native speakers
Free and semi-free applications in Android system

Hajar Eyada Ayoub, Research Assistant

PhD Candidate, University of Sharjah, Sharjah, United Arab Emirates.

Dr. Hafid Ismaili Alaoui

Professor of applied linguistics and discourse analysis, University of Sharjah, Sharjah, United Arab Emirates.

Abstract:

Smartphones have become part of people's lives, including language learners. Hence the importance of utilizing them and their applications in teaching Arabic to non-native speakers. If the first steps to achieving the goal are to evaluate the current situation, this study sought to evaluate some applications of teaching Arabic to non-native speakers. In view of the difficulty and impossibility of enumeration in such a study and based on the nature of studies of this type to be limited to a sample for evaluation, the researcher decided to limit it to some free and semi-free applications in the Android system.

These applications have been evaluated based on criteria drawn from international standards for evaluating language teaching programs for non-local people, quality standards for websites, quality standards for educational applications in smartphones, and others. It was found - by evaluating these applications - that this field still suffers from a great deficiency, which requires the solidarity of specialists in this field to reach an approved application that meets international standards and contributes to spreading the Arabic language and facilitating it for those non-native speakers wishing to learn it.

Keywords: Teaching Arabic to non-native speakers, educational applications, Android system, evaluation.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

بات الحديث عن استخدام التكنولوجيا وتوظيفها بمختلف أشكالها في جميع مجالات الحياة أمرًا بدهيًّا؛ فكان من الطبيعي أن يفرض التعليم الإلكتروني نفسه نمطًا جديدًا من أنماط التعليم التي يجب استثمارها الاستثمار الأنجع؛ نظرًا إلى إيجابياته العديدة في اكتساب المهارات، وتطوير القدرات الشخصية، والقيام ببعض التمارين العقلية التي تسهم في تنشيط الذاكرة، إضافة إلى خلق الدافعية الذاتية لدى المتعلم...

يجد متعلم اللغة في عصرنا الحالي نفسه محاصرًا بالتقنيات الحديثة من كل حدب وصوب، وهذا ما يستتبع ضرورةً الانفتاح على هذه التقنيات والتعامل معها؛ فقد غدا ذلك من ضروريات العصر التي تفرض نفسها بإلحاح؛ نظرًا إلى ما تقدّمه من مساعدة وتيسير للمعرفة بمختلف أشكالها، ومن وسائل تشجيع وترغيب وجذب في التعلم (أحمد وجاد، ٢٠١٣، ص. ١٥٤). وعلى عكس ما كان معمولًا به في التعليم النظامي التقليدي؛ يستطيع المتعلم أن يختار بنفسه الطريقة التي تناسبه لتعلم مهارة من المهارات أو لغة من اللغات، دون أن ننسى دور هذا النوع من التعليم الفعَّال في مساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات التعلم Learning Difficulties وخاصة الصعوبات الحركية (فرجون، ٢٠١٠، ص. ١٢٦)، ولهذه الأسباب، وأسباب أخرى غيرها، أضحى التعليم الإلكتروني وسيلة الدارسين والمتعلمين المفضلة؛ بالنظر إلى ما يقدمه من وسائل مساعدة تتطور باستمرار.

ويعد الهاتف الذكي إحدى الوسائل التقنية التي يكثر استعمالها في العصر الحديث؛ إذ يرافق المتعلم في كل لحظة وحين، ومن هنا تأتي أهمية استثمار هذه الوسيلة وتطبيقاتها في التعليم؛ نظرًا إلى سهولة استعمالها، وإمكانية مواكبة ما استجد من تطبيقاتها، والتفاعل معها أكثر قياسًا إلى أي وسيلة أخرى (Traxler, 2007, p.8)، ولعل أحد مظاهر تطور تكنولوجيا

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليم التي تنبئ بهذا التطور الحاصل في المجال؛ الانتقال من مفهوم CALL (تعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Language Learning) إلى MALL (تعلم اللغة بمساعدة الهاتف الذكي Mobile Assisted Language Learning).

ويعد مجال تعليم اللغات الثانية أو اللغات الأجنبية عبر تطبيقات الهاتف الذكي واحدًا من المجالات التي أفادت من هذا التطور بهدف تذليل بعض صعوباته؛ إذ «يكاد يجمع الخبراء في علم تدريس اللغات (التعليمية) على أن تعلّم لغة ثانية عملية بالغة التعقيد؛ فهي تتضمن شبكة مركبة من المتغيرات الزئبقية» (صاري، ٢٠٠٩، ص. ١٥)، ولذلك فإن رفده بوسائل تقنية معاصرة يمكن أن يسهم بشكل كبير في تسهيله وتيسيره.

وصمدًا إلى هذه الغاية أضحت الحاجةُ ماسَّة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى هذا الاستخدام؛ لأنه يسهم في نشرها وتسهيلها للراغبين في تعلمها. لذلك فإن هذا المجال في حاجة ماسة إلى مواكبة وتدقيق من المختصين لتقييمه وتجويده والارتقاء به؛ وذلك عن طريق البحث في معايير تقييم التطبيقات التعليمية وطرائق تحسينها وتجويدها، والإفادة من الدراسات التي تواكب هذا النمط من استثمار التكنولوجيا في التعليم؛ إذ إنه على الرغم من أهمية تلك الدراسات، وفعالية النتائج التي أسفرت عنها في السياق الغربي، فإنها لم تُستثمر بعد الاستثمار الأوفى في السياق العربي؛ نظرا إلى بعض الصعوبات التي تكتنفها. وهذا ما سنحاول أن نبرز بعض تجلياته اعتمادًا على المعايير العالمية لتقييم المواقع الإلكترونية، وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعض الدراسات الحديثة المتخصصة في هذا المجال.

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى اقتراح قائمة معايير خاصة بتقييم تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منطلقها في ذلك عيِّنة من التطبيقات المعروفة، وهدفها الوقوف على مكامن القوة والضَّعف فيها بُغية تطويرها وتجويدها، كما ستحاول الدراسة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تقديم دليلٍ عمليٍّ من شأنه أن يساعد معدِّي هذا النوع من التطبيقات على بلوغ الأهداف المرجوَّة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في محاولة سدِّ النَّقص الحاصل في الدراسات النقدية التي تهتم بالتقييم والتقويم الذي يعتري هذا المجال؛ فـ«رُغم أن الملايين حول العالم يستخدمون تطبيقات تعلم اللغات... فإن هناك نقصًا في الأبحاث المنشورة بخصوص تأثيرها في مهارات التحدث... لا توجد فعليًّا دراسات أخرى بحثت في تطبيقات تعلم اللغة على الأجهزة المحمولة بطريقة شبه تجريبية» (Loewen and Others, 2020, P. 209-210). وإذا كان هذا هو واقع الحال بالنسبة إلى الدراسات الأجنبية التي تجاوزت الدراسات العربية بمراحل، فكيف الحال بالنسبة إلى الدراسات العربية في هذا المجال؟!

وستعمل الدراسة على تقييم عينة من تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على مدى توفُّقها في تحقيق أهدافها، والغاية من هذا التقييم هي محاولة الاستثمار الأنجع لكل الوسائل المتاحة التي من شأنها أن تعين على نشر اللغة العربية وتعليمها.

عينة الدراسة:

اقتصرت عيِّنة الدراسة على بعض تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على برنامج جوجل بلاي Google Play في نظام أندرويد Android للهواتف الذكية التي ظهرت عند البحث عن عبارة «تعلم اللغة العربية» وقت إجراء الدراسة، وقد اختيرت التطبيقات على أساس تصنيفها على جوجل بلاي؛ لأن معيار تصنيف التطبيقات «يمثّل مقياسًا للتطبيقات الأكثر شيوعًا التي قد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يجدها المستخدم العادي عند البحث» (Heil, C. and Others, 2016, p.36) .

وقد اعتمدنا في اختيار العينة التي تظهر على محرك البحث على مجموعة من المحددات، منها:

١. **التخصّصية**: ونعني بها أن يكون التطبيق خاصًّا بمجال تعليم اللغة العربية، ولذلك استثنينا تطبيقات تعليم اللغات الأخرى.

٢. **العشوائية**: انطلقت الدراسة من تطبيقات مختلفة في جوجل بلاي، وهذا ما يساعد على توسيع مجال المقارنة حتى نتمكن من تبين أسباب القوة والنجاح في تلك التطبيقات.

٣. **المجانية أو شبه المجانية**: ومنطلقنا في ذلك أن تكون المقارنة عادِلة؛ إذ لا يستوي التطبيق المدفوع مع التطبيق المجاني؛ ولذلك ركّز التقييم على التطبيقات المتاحة للجميع.

٤. **أن تكون موجّهة إلى الكبار**: لذلك استبعدنا التطبيقات الموجهة إلى الأطفال.

٥. **الشمولية**: ونعني بها أن تكون شاملة لجميع مهارات اللغة، أو أن تشمل على الأقل أكثر من مهارة واحدة؛ ولذلك استثنينا ما اقتصر منها فقط على تعليم الحروف أو الأرقام أو المفردات أو التحدث أو القراءة[١].

أداة الدراسة:

ولتحقيق الأهداف المتوخاة اعتمدت الدّراسة على استمارة تقييم اشتملت على عدد من

١- نقصد بذلك التطبيقات التي حدّدت ذلك في العنوان بحيث تكون جزئية لا شاملة (تعلّم الحروف العربية/ تعلّم التحدّث بالعربية...)، أما التطبيقات التي لا تذكر ذلك في العنوان أو في وصف التطبيق فقد شملتها في الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير؛ إذ يُقيَّم كل معيار على أساس أربع درجات تتدرج من الأعلى (٤) إلى الأدنى (١)، مع عبارة «لا ينطبق» (N /A) في حالة عدم تحقُّق المعيار.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على الوصف والتحليل منهجًا لوصف واقع تلك التطبيقات من خلال إعداد قائمة معايير وتطبيقها على عيِّنة عشوائية من تلك التطبيقات بهدف تقييم جودتها وفعاليتها.

المعايير المعتمدة:

استندت الدراسة إلى مجموعة معايير، منها: المعايير العالمية لتقييم برامج تعليم اللغات لغير أهلها (محمد، ٢٠٢١، ص.١٧١-١٧٣)، ومعايير جودة المواقع الإلكترونية (العزة، ٢٠٢١، ص.٦-٩)، ومعايير جودة التطبيقات التعليمية في الهواتف الذكية (Teachingenglish.org.uk)، ونموذج تشين Chen لتقييم تطبيقات تعليم اللغة الثانية [٢] (Chen,2016, P.42-43)، علاوة على دراسات أخرى[٣]. وقد حرصنا على أن تكون تلك المعايير شاملة لجميع الجوانب؛ من محتوى علمي ومواصفات تعليمية، ومواصفات فنية، وفي الوقت نفسه تجنُّب التفرّعات بحيث يضيع القارئ في تفاصيل دقيقة يمكن دمجها في نقطة واحدة[٤]، أو أن تركّز على جانب دون آخر. وقد خلصنا إلى تقسيم الدراسة إلى ثلاثة محاور، يندرج تحت كل محور منها عدد

٢ – اعتمدنا هذا النموذج دون غيره من النماذج؛ لأنه يُعدّ تحديثًا للنماذج التي سبقته، وهو يحتوي على سبعة عناصر للتقييم: جودة المحتوى، والتماسك التربوي (الترابط بين المهارات اللغوية واتساقها مع أهداف التعلم)، والتغذية الراجعة والتصحيح الذاتي، والتحفيز، وسهولة الاستخدام، والتخصيص (مراعاة الاحتياجات الفردية)، والتفاعل أو المشاركة.

٣ – سنأتي على ذكرها تباعًا في محور «الدراسات السابقة».

٤ – اشتملت بعض تلك الدراسات مثلاً، على قائمة تقييم من ١٨ مجالاً و١٣٠ معيارًا (انظر عيد، ٢٠٠٨).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من المعايير المرتبطة[٥]، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- المحتوى العلمي

ونقصد به المضامين العامة، ويندرج تحته:

١. شموليته لمهارات اللغة: بحيث يكون التطبيق شاملًا لمهارة القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، لا أن يقتصر على مهارة دون أخرى.

٢. شموليته للمستويات اللغوية: وذلك بأن يحتوي التطبيق على مستويين فأكثر، بحيث يتدرج المتعلم في هذه المستويات، وليس أن يحتوي على مستوى واحد فقط.

٣. جودة المحتوى: ويتضمن:

- صحة المحتوى وخلوّه من الأخطاء اللغوية والإملائية والصوتية.
- تماسك المحتوى وخلوّه من الشروخ بين مستوياته، بحيث يُفضي كل مستوى إلى المستوى الذي يليه.
- فاعلية المحتوى بحيث يسهم في تحقيق الأهداف التي وُضع لها التطبيق.
- تنوّع المحتوى بحيث لا يقتصر على نوع واحد من النصوص، أو نوع واحد من المصادر.

٥ – لم نعتمد معيار «خلوّ البرنامج من التحيزات الثقافية» الذي ذُكر في بعض الدراسات (انظر محمد، ٢٠٠٩)؛ إذ نرى أنه لا يمكن فصل اللغة عن الثقافة؛ فـ»اللغة هي تعبير الثقافة بشكل شفوي... وتعليم الثقافة هو منهج مفيد لتعليم أي لغة أجنبية، وخاصة العربية... إن تعلم الثقافة يقدّم للطالب وسيلة جيدة لتقدير المعلومات اللغوية ومن ثم تطبيقها، وفي الواقع إن معرفة بعض جوانب الثقافة يزوّد الطالب بمفهوم أكثر وأعمق عن العالم العربي، وبلا شك فإن ذلك يسهّل قضية صعوبة تعلم العربية، كما يضفي جوًّا ممتعًا على تعلّم اللغة». (انظر: مايزل، ٢٠٠٩، ص. ٣٩٨-٤٠٤). كما أن «الحياد في تعلم اللغة أمر غير وارد، بل هو نوع من خداع النفس؛ فقد أجمعت الدراسات العلمية اللغوية الجادة على محورية اللغة في منظومة الثقافة». (الخطيب، ٢٠٠٩، ص. ٤١٢). كما كانت أحد منطلقات تصوّر برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة الالكترونية لعيد، بل أول المنطلقات هو: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جزء أساس من منظومة الثقافة الإسلامية ونشر قيمها لا ينفصل عنهما. (عيد، ٢٠٠٨، ص. ٧٣).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا- مواصفات تعليمية:

ونقصد بذلك الأسلوب البيداغوجي (= التربوي) المتبع، ويشترط فيه:

١. يوفّر امتحان تحديد المستوى: حيث يقوم التطبيق بعمل امتحان تحديد مستوى للمتعلّم بهدف ربطه بالمستوى اللغوي المناسب له.

٢. التفاعل بين المستخدم والتطبيق: وذلك عن طريق التمارين التفاعلية، وإتاحة الفرصة للتحدث مع مشتركين آخرين، وإتاحة وسائل مختلفة للإدخال.

٣. يوفر فرصة اختيار الموضوع الذي يتصل باهتمام المستخدِم: حيث تختلف هذه الموضوعات تبعًا للهدف من دراسة اللغة (دراسة، سفر، عمل...)، ويجب مراعاة ذلك في التطبيق.

٤. يوفّر تمارين مناسبة ومتنوعة للتقييم: يراعى في هذه التقييمات أن تكون مناسبة للمستوى، وأن تسهم في تحقيق الهدف التعليمي من التطبيق، وأن تتنوع وسائلها وأوقاتها بحيث يحتوي التطبيق على تمارين بنائية ونهائية.

٥. يوفر تغذية راجعة للمتعلم: يُشترط فيها أن تكون فورية لتحقيق أقصى قدر من الفائدة، كما أنه يتيح فرصة التصحيح للمستخدم.

٦. يقدم تقريرًا عن أداء المستخدم: بحيث يكون على علم واطلاع بتطوّره ومكانه من المستويات اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثالثًا- مواصفات فنية[٦]:

تستوجب المواصفات الفنية أن يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

١. وضوح التطبيق وسهولة استخدامه: فيجب ألا ينشغل المستخدِم بشيء آخر سوى التعلُّم، وعليه يجب أن تكون التعليمات والتمارين واضحة لا تشتِّت ذهن المستخدِم، ولا تبعده عن الهدف الأساس.

٢. تنوع أساليب العرض: فلا يكتفي التطبيق بأسلوب واحد للعرض، بل يحتوي على ملفات نصية، وملفات فيديو، وملفات صوت، وصور.

٣. الجاذبية: والمقصود بها هنا وسائل الإثارة التي من شأنها أن تجذب انتباه المستعمل، وتحمسه على المتابعة.

٤. ملاءمة التصميم لنوع الخدمة المقدَّمة: كلما كان التطبيق مصمَّمًا بطريقة تعرض المحتوى التعليمي للتطبيق بشكل جذَّاب كانت الخدمة المقدمة مرغوبًا فيها، ولا شك أن التصميم هو مفتاح الوصول إلى هذه الغاية.

الدراسات السابقة:

يلاحظ كلُّ مهتم بهذا المجال ندرة الدراسات العربية المهتمة بتطبيقات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن حصرها -على حدّ جهد الدارسة في البحث- عن بعض الدراسات، بيانها على النحو الآتي:

- هشام بن صالح القاضي (٢٠١٩): «اكتساب العربية لغة ثانية بواسطة تطبيقات الجوال، دراسة تقييمية لتخطيط أفضل». عرض فيه الباحث أساليب الاستفادة من

٦ - ارتأى الباحثان وسم هذا القسم بـ«مواصفات فنية» وليس بـ«مواصفات تقنية»؛ لأن هدف الدراسة أن تكون مرجِعًا للمهتمين باللغة العربية من معلِّمين ومتعلمين، وليس للتقنيين، وعليه فهي تسعى أن تكون المعايير واضحة وعامة وشاملة ما أمكن.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحاسوب والتقنية عمومًا، والهواتف الذكية بشكل خاص في تعليم اللغات، كما أورد تقييمًا موضوعيًّا لعدد من تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- بحث لفراس محمد عزة (٢٠١٩): «معايير جودة المواقع الالكترونية وتصنيفها». صمّم فيه الباحث جدولاً لتقييم المواقع الإلكترونية، قُسّم إلى أربعة معايير، ويندرج تحت كل معيار عدد من النقاط التفصيلية ذات الصلة، كما حدد النسبة الخاصة بكل معيار.

- ساجدة سالم أبو سيف (٢٠١٩): «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد -الواقع والمأمول» (دراسة مقارنة مع مواقع تعليم الإنجليزية بوصفها لغة ثانية). تلقي الدراسة نظرة على مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقيّمها بناء على معايير جودة المواقع الإلكترونية، ثم تقارنها بنظيراتها من مواقع تعليم اللغة الإنجليزية للوقوف على نقاط القوة والضعف، ومحاولة الإفادة في التطوير.

- إبراهيم المحمد المنصور (٢٠١٨): «بناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقييمها». تقترح هذه الدراسة نموذجَ تصميمٍ تعليميًّا لبناء مواقع تعليم اللغة للناطقين بغيرها عن بعد، كما قيّمت عيِّنة عشوائيّةً لمواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد وَفق النموذج المقترح.

- أسامة زكي السيد علي (٢٠١٦): «تعليم اللغة بالهاتف الجوال (نحو استثمار أمثل لتوظيف المدخل التقني الأحدث في سياق تعليم اللغة العربية)»، يشير الباحث في هذه الدراسة إلى أهمية التعلم بالجوال، وخاصة التطبيقات التي تجعل من الهواتف قوة هائلة بوصفها بوابات للتعلم الإلكتروني، ومن ثم أفرد بابًا خاصًّا للحديث عن تطبيقات الهاتف الجوال اللغوية، ذكر فيه أمثلة لبعض تلك التطبيقات، وعقد مقارنة بينها في ضوء بعض المعايير (أهداف التطبيق التواصلية، المهارات اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي يحسّنها التطبيق أو ينمّيها، مميزات التطبيق).

- أسامة زكي السيد علي (٢٠١٥): «أثر استخدام تطبيقات الجوال في تنمية مهارات تلقي اللغة وإنتاجها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». فقد عملت هذه الدراسة على قياس ذلك الأثر على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بحي البطحاء بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة التي استخدمت برنامجًا مكوّنًا من ستة تطبيقات على منصة أندرويد إلى وجود أثر إيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية.

وقد أفادت الدراسة من هذه الدراسات نظريًّا، كما استفادت من بعض المعايير التي اعتُمدت في بعض هذه الدراسات، ولكنها لم تكتفِ بها وحدها، بل أضافت معايير أخرى. كما أن معظم هذه الدراسات جاء حديثًا عن أهمية استخدام التطبيقات، وبعضها خصص لتقييم بعض برمجيات تعليم اللغة العربية أو المواقع المختصة بذلك، ولذلك يمكن أن تكون الدراسة التي نقوم بها إضافة إلى تلك الجهود وتكملة لها[٧].

التعريف بالتطبيقات

١. تعلّم اللغة العربية Bravolol- Language Learning

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: ٤,٢

٧- من الدراسات التي استعنا بها في مجال صياغة المعايير: ممدوح نور الدين محمد بعنوان (٢٠٠٩): «برامج الحاسوب في تعليم العربية: دراسة مقارنة». تبحث هذه الدراسة في مجموعة من البرمجيات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي صدرت في السنوات الأخيرة، كما تعرض تفصيليًّا لأهم المعايير التي توصل إليها الباحثون لتقويم البرامج الحاسوبية المختصة بتعليم اللغات من حيث المحتوى العلمي والمواصفات التعليمية والفنية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صورة واجهة التطبيق:

يقدم هذا التطبيق نفسه بأنه تطبيق «متخصص في تعليم اللغة العربية بسهولة، يحتوي على الكثير من الكلمات والعبارات باللغة العربية، وعليه فلن يُعاني الشخص عندما يزور بلدانًا عربية؛ حيث يوفّر التطبيق خدمة الاستماع إلى الجمل العربية وترجمتها». تبدأ واجهة التطبيق مباشرة بمصفوفة من المواضيع (شائع، أرقام، التسوق، الطوارئ، رومانسية، الإقامة...)، ويتيح في الأعلى اختيار اللغة التي يرغب المستعمل في تعلّمها، وبمجرد اختيار أحد المواضيع تظهر مجموعة من الكلمات، يمكن الاستماع إليها، كما يمكنه أن يسجل صوته وهو يقرؤها. ولا يتيح التطبيق أي ميزات أخرى، وتتخلل القراءة العديد من الأخطاء، ويمكن أن يُعدّ هذا التطبيق أقرب إلى الترجمة منه إلى تعليم اللغة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. تعلّم اللغة العربية Learn Arabic-ASL Edu

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: ٣,٨

صورة واجهة التطبيق:

طور هذا التطبيق «خبراء اللغة العربية. هذا هو قاموس الاتصال جيب، تعلّم اللغة العربية مجانًا غير متصل للسفر»[٨].

تبدأ واجهة التطبيق مباشرة بمصفوفة من المواضيع المكتوبة باللغة الإنجليزية -ويمكن للمستعمل اختيار اللغة الأم من مجموعة كبيرة من اللغات الأخرى- (العائلة، الأرقام، التحية، التسوق...)، وعند اختيار أحد هذه الموضوعات تظهر مجموعة كلمات وجمل باللغة الإنجليزية أيضًا، وعند الضغط عليها تظهر الكلمة باللغة العربية مع القراءة الصوتية لها، مع

٨ - نقلنا حرفيًّا ما جاء في التطبيق دون تصحيح للأخطاء اللغوية الواردة فيه، وكذلك فعلنا في جميع التطبيقات الأخرى؛ لأننا نعتبر ذلك جزءًا من تقييم التطبيق.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إمكانية تسجيل الصوت. ولا يتيح التطبيق أي ميزات أخرى، بل يمكن عدُّه كسابقه تطبيقًا للترجمة أو قاموسًا صوتيًّا أكثر منه تطبيقًا لتعليم اللغة العربية.

٣. العربية لغير الناطقين بها QOU.EDU

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: دون تقييم.

صورة واجهة التطبيق:

غاية هذا التطبيق «تقديم تعليم متميز للعربية وفقًا لأحدث المعايير العالمية والممارسات المثلى في تعلم وتعليم اللغات من خلال محتوى تفاعلي يراعي أنماط المتعلمين المختلفة، وقد تمّ توظيف الفيديو والصوتيات والصور والعناصر التفاعلية المختلفة التي تمكّن المتعلمين من تنمية المهارات اللغوية المختلفة».

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تتيح واجهة التطبيق أحد اختيارين: الصوتيات، أو التراكيب، مع توفر أيقونة مساعدة تنصح باختيار الصوتيات لمن ليست له أي معرفة سابقة باللغة العربية، واختيار التراكيب لمن له معرفة سابقة بها. وتوجد أيقونة الاستفهام على طول التطبيق لتوضيح المطلوب في كل تمرين، وأخرى لتوضيح بعض المعلومات الخاصة بالتطبيق (وصف المقرر وطريقة التقييم، وفريق العمل).

كما توجد أيقونة في الأعلى «شجرة التقدّم» توضح أن التطبيق مقسم إلى قسمين: الصوتيات، وتحته ١١ درسًا، والتراكيب وتحتها ١٠ دروس. وأيقونة بها كلمات وجمل شائعة وأساسية في اللغة العربية. نجد في قسم الصوتيات تمارين مختلفة تجمع بين الصوت والصورة والكتابة (استمع إلى الكلمة واختر الحركة المناسبة، الاستماع إلى الكلمة وترديدها، الاستماع إلى الكلمة وكتابتها، تمارين ربط الكلمة بالحركة المناسبة، وتمارين ترتيب حروف الكلمة). أما قسم التراكيب فيبدأ بمشاهدة فيديو لتعارف طالبَين، وتحته نستطيع أن نقرأ أو نسمع تراكيب جديدة، ومن ثم يقوم المستخدم بأداء تمرين إكمال محادثة افتراضية، ثم تمارين تتعلق بالضمائر، والمفرد والمؤنث، وأسئلة فهم واستيعاب، وغيرها.

من مميزات هذا التطبيق أنه يتيح الفرصة للطالب للتصحيح، وطلب المساعدة، واختيار التسجيل الصوتي أو الكتابة في جميع التمارين، وفي التمارين الصوتية التي تتطلب من المستخدم استخدام المكبّر، يقوم التطبيق بالكتابة التلقائية لما يقوله، ثم يقوم بالتصحيح. ولكن دون تقديم تغذية راجعة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تعليم العربية بدون نت Kino.Apps

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: دون تقييم.

واجهة التطبيق:

يمكّن التطبيق المستخدمين «من تعليم الحروف الهجائية وكذا تعليم الحروف تعليم الحروف العربية بدون نت... كما أن البرنامج سهل عليكم تعلم العربية بالهاتف وتعلم القراءة والكتابة بدون إنترنت، كما يعد أحسن برنامج تعليم القراءة والكتابة بدون نت قبل المدرسة».

يبدأ التطبيق بواجهة تحتوي على خمسة أقسام رئيسة: حروف العربية، وكلمات بالعربية، وأغاني بالعربية، وحكايات بالعربية، وكتاب تعلم العربية.

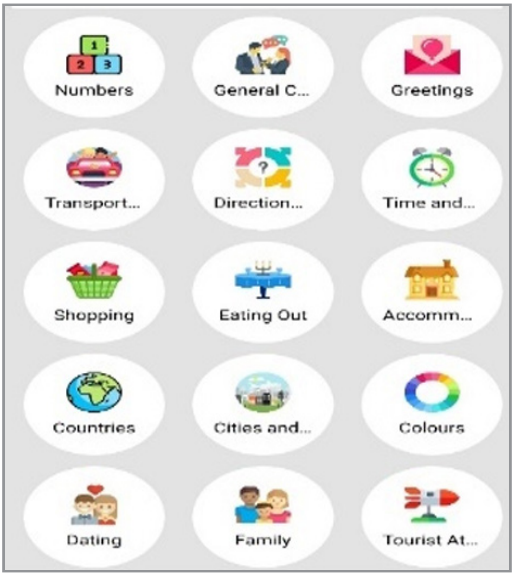
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نجد في قسم حروف العربية صورًا لكل حرف مع الحركات والمدود، وقراءة لذلك الحرف. ونجد في قسم كلمات بالعربية أربعة أقسام فرعية: حيوانات، ملابس، رياضة، طعام. وتحت كل فرع مجموعة من الكلمات المرتبطة مرفقة بقراءة صوتية. وتوجد في قسم الأغاني بعض الأغاني العربية المُنتَجة من مصادر أخرى وليس من التطبيق نفسه (بعض أغاني طيور الجنة، وأغاني الحروف العربية)، وتوجد في قسم الحكايات مجموعة من الحكايات المكتوبة والمسجلة صوتيًّا. أما الكتاب فهو القاموس المصوَّر للطفل العربي من إعداد محمود أمين القوصي.

٥. من السهل تعلّم العربية RFApps

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: دون تقييم.

صورة واجهة التطبيق:



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

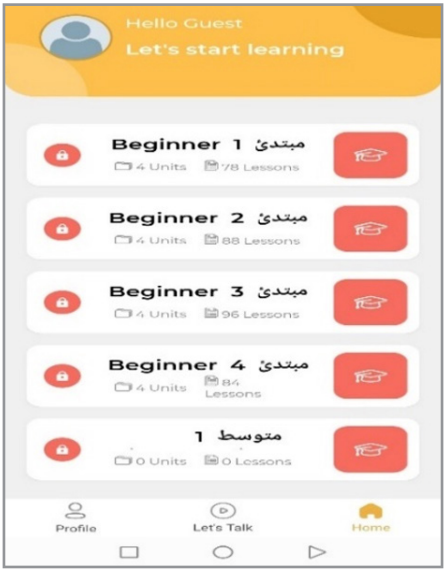
يصف التطبيق نفسه بأنه «أفضل تطبيق لتعلم اللغة العربية لنظام. احصل على مهارات النطق الأفضل. سيجعل تجربة تعلم اللغة العربية أسهل وأكثر عملية. يتم ترجمة المحتوى الخاص بنا وتسجيله بواسطة متحدثين أصليين بالتنغيم والتعبير الصحيحَين. بهذه الطريقة يمكنك حقًّا الاستفادة من قوة الاستماع في مغامرتك في تعلم اللغة العربية».

تحتوي واجهة التطبيق على عشرين موضوعًا كتب باللغة الإنجليزية (الأرقام، والتحية، والاتجاهات، والتسوق...)، وتحت كل موضوع مجموعة من الكلمات المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية مع قراءة صوتية لها باللغة العربية، وعليه يمكن أن يُعدّ تطبيق ترجمةٍ صوتية أكثر من كونه تطبيقًا لتعليم اللغة.

٦. علِّمني العربية TMA APP

تقييم التطبيق على جوجل بلاي: دون تقييم.

صورة واجهة التطبيق:



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذا التطبيق «منصة تهدف إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية... إنها أسهل طريقة للتعلم الاتي وأكثرها تطوّرًا للإشراف من قبل طاقم أكاديمي متخصص... هي بيئة عملية حيث يمكنك تحسين وممارسة معارفك ومهاراتك في مقهى افتراضي مباشر يشرف عليه ويدربه مدرسون أصليون متخصصون. في أي وقت يمكن قبولك على مدارس ٢٤ ساعة في اليوم. يتوفر اجتماع مباشر للتفاعل المكثف مع الزملاء الآخرين تحت إشراف منهجي».

يطالعنا في الواجهة الرئيسة للتطبيق المستويات (مبتدئ١، مبتدئ٢، مبتدئ٣، مبتدئ٤)، وهي المستويات المجانية، تبدأ بعدها المستويات المدفوعة بالمتوسط١، وهكذا.

يتكون المستوى الأول من أربع وحدات (التحية والتعارف، والأسرة، والسكن، والحياة اليومية)، ونجد تحت كل وحدة التقسيم الآتي: المفردات، جمل، مراجعة، محادثة، تراكيب، استماع، قراءة، كتابة. وكل قسم يبدأ بفيديو، ومن ثم بعض التدريبات للتعريف بالجمل والمفردات التي احتوت عليه، مع إتاحة الفرصة للتسجيل الصوتي والاستماع له مرة أخرى. (تمارين المستوى المبتدئ تحتوي على استماع لبعض الجمل واختيار الكتابة الصحيحة لها، وهو ما لا يناسب المستوى كما ترى الدارِسة). يطالعنا في قسم التراكيب فيديو حول قاعدةٍ ما (في الوحدة الأولى كانت عن ضمائر الرفع المنفصلة) أو بعض التمارين الخاصة بتركيب الجمل في اللغة العربية، ويستمع المستخدِم في قسم الاستماع إلى بعض الجمل، ويجيب عن الأسئلة التي تليها. ويبدأ قسم القراءة ببعض التمارين التي تعتمد على التمييز بين شكل الكلمات، ثم قراءة فقرة والإجابة عن أسئلة الفهم والاستيعاب التي تليها. أما قسم الكتابة فيحتوي على تمارين ملء الفراغ بالحرف المناسب، أو اختر الكلمة التي كُتبت خطأً.

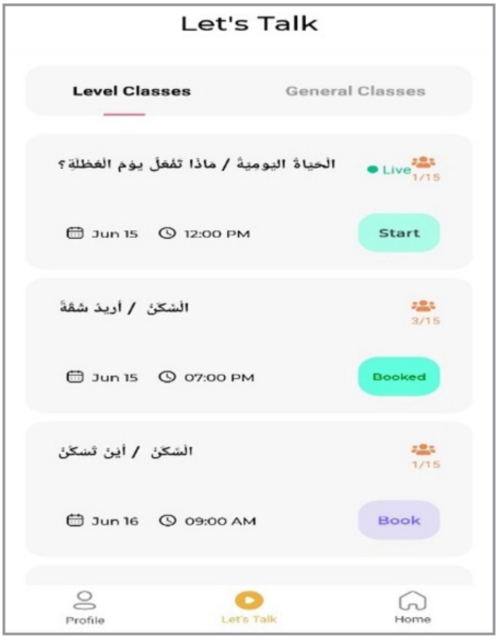
ونجد في قسم المحادثة الفيديو نفسه، ومن ثمة تمرين لإكمال المحادثات المحتوية على

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعبيرات التي استخدمها الفيديو، كما يوجد امتحان نهاية الوحدة، وتقرير عن تقدّم المستخدِم.

يمكن أن يكون هذا التطبيق مفيدًا إذا استُخدِم بإشراف معلِّم، واستخدم وسيلةً مُساعِدة في التعلّم، أما المتعلم الذاتي فسيقع في بعض الإشكالات؛ لأن الكلمات غير مترجَمة، ولأن بعض الصور تكون غير معبِّرة.

توجد في أسفل التطبيق أيقونتان: الأولى Profile وفيها تقرير تقدّم الطالب، وLet`s Talk، يمكن للمستخدِم من خلالها أن يحجز حصصًا مباشرة للتواصل مع مستخدمين آخرين كما هو موضّح في الصورة الآتية: (حجزت الدارسة بعض المواعيد للاطلاع على سيرها، لكن الجلسات كانت خالية من أي مستخدِم، وفي وقت آخر كانت الخدمة متوقفة).

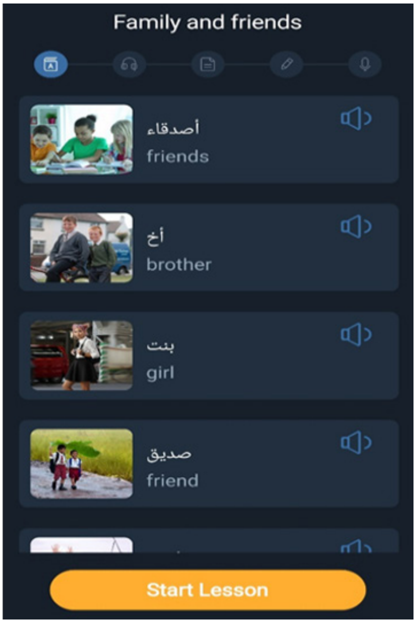


هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧. تعلّم اللغة العربية من الصفر Mobiteach

تقييمه على جوجل: ٤ ,٤

صورة واجهة التطبيق:

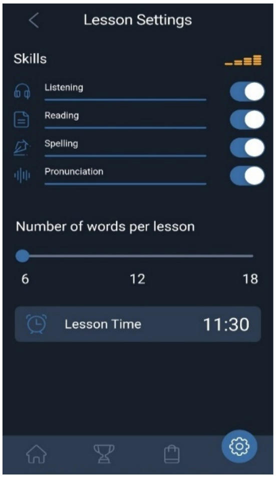


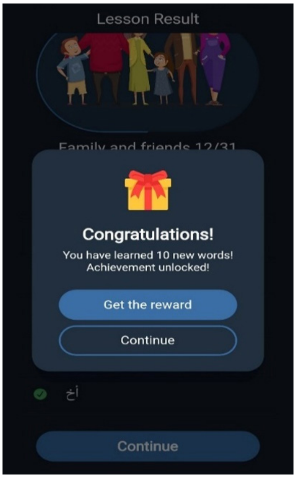
يقدِّم التطبيق نفسه بأنه مخصص لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، حيث «تم تطوير التطبيق لأولئك الذين يرغبون في تعلم أساسيات المحادثة في اللغة العربية بسرعة ومجانًا. ويتم تطوير المحتوى من قِبل كبار علماء المناهج واللغويين الذين يقومون بالتدريس في الجامعات». يبدأ البرنامج باختبار تحديد المستوى من خلال عرض مجموعة كلمات، يختار منها المستعمل ما يعرفه، وعليه يُحدّدُ التطبيق المستوى الذي يجب أن يبدأ منه. يتيح في الإعدادات اختيار المهارات: استماع، قراءة، إملاء، نطق، باختيارها كلها أو اختيار بعضها، كما يتيح اختيار

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عدد الكلمات في الدرس الواحد، ووقت الدرس. تظهر في واجهة البرنامج الرئيسة مجموعة موضوعات مقسّمة إلى وحدات، تنتهي كل مجموعة أو وحدة منها بمراجعة لما سبق دراسته.

يتبع التطبيق في كل موضوع الترتيب الآتي: كل موضوع يحتوي على عدد من الدروس، وكل درس يحتوي على عدد من المفردات (حسب اختبار المستخدم)، يعرض التطبيق في بداية كل درس الكلمات المتضمَّنة في الدرس مكتوبة ومسموعة، مع الترجمة والصورة. والقراءة ليست آلية، وهي خالية من الأخطاء في المجمل. ثم يبدأ الدرس بعرض كل صورة منفردة، مع الصوت، ويختار المستخدِم الكلمة التي تتوافق مع الصورة، ثم تلي ذلك أسئلة إملائية للكلمات، يتبعها اختبار النطق؛ وذلك بأن يستمع المستخدم إلى الكلمة ثم يُتيح له التطبيق تسجيلها بصوته وإعادة الاستماع إليها. وفي ختام كل درس يعرض التطبيق نتيجة الإجابات للاطلاع على مكامن الخطأ فيها، ويتيح اختيار الإعادة للتطوير أو التخطي. ويُلاحظ أن التطبيق كله يعمل على تعليم المفردات منفصلةً، وليس في تراكيب أو جمل. كما يعمل التطبيق على تشجيع المستخدم على الاستمرار عن طريق الهدايا التشجيعية التي هي عبارة عن نقاط تتيح له فتح المزيد من الموضوعات المغلقة، بالإضافة إلى الميداليات التي يحصل عليها كلما أنهى وحدة من الوحدات.





هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨. Alif Bee

تقييم التطبيق على جوجل: ٤ , ٤

صورة واجهة التطبيق:

هذا التطبيق «منصة متطورة لتعلّم اللغة العربية صُمّمت خصّيصًا لجعل القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث باللغة العربية أمرًا غاية في السهولة»، ويشير إلى أنه يحتوي على أكثر من ٢٠٠ درس، وتعليم الأبجدية العربية، ودروس المفردات، ودروس القواعد، ثم تعليم النطق بالعربية. يبدأ التطبيق بتحديد مستوى المستخدم عن طريق سؤاله: هل أنت جديد على اللغة العربية؟ ليبدأ التعلم من الدرس الأول، أو: هل تعرف القليل من المفردات العربية؟ وعليه يقوم بإجراء اختبار تحديد المستوى لتحديد البداية المثالية للمستخدم. مدة الاختبار خمس دقائق، وفيه تمارين متنوعة تختبر المهارات المختلفة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هناك تسعة مستويات بعد المستوى الأول؛ وهي المستوى الصفري **A0**، وثلاثة مستويات لـ **A**، ومثلها لـ**B**، ثم **C**، يتكون كل مستوى من عدد من الدروس، ويتكون كل درس من مفردات، وقواعد، فتراكيب، ثم حوارات، واختبارين. وبعد كل درس يمكن الضغط على خيار (الإحصائيات) للاطلاع على التقدم في المستوى، وعدد الأسئلة الصحيحة والخطأ، كما أنه يتيح المراجعة الشاملة في أي وقت.

ينمي التطبيق مهارات لغوية متعددة مثل الاستماع والكتابة والقراءة، ولكنها لا تتم بصورة تدريجية؛ ففي المستوى المبتدئ الأول يُطلب من المستخدم الكتابة الإملائية لكلمات مثل: مؤنث، وهي –لما تحتويه من قواعد فرعية في الهمزات– كان يجب تأخيرها إلى مستويات أعلى. كما احتوى الدرس على كلمات بينها فروع لغوية مثل ذكر ومذكر، وأنثى ومؤنث، باستخدام الصورة نفسها، مما قد يسبب إرباكًا للمتعلم. يمكن في قائمة الإعدادات أداء التقييم الذاتي، وهو اختبار مستوى يختاره المستخدم مسبقًا تبعًا لتقييمه الذاتي لمستواه. وأخيرًا نشير إلى أن هذا التطبيق مجاني في الدروس الأولى فقط، وبعدها يُوجب الاشتراك لفتح بقية الموضوعات.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اتقييم التطبيقات

التطبيق / المعيار	Learn Arabic	تعلم اللغة العربية	علمني العربية	من السهل تعلم العربية	تعليم العربية بدون نت Kino. Apps	العربية لغير الناطقين بها	تعلم اللغة العربية من الصفر	Air Boc
١- المحتوى العلمي								
١,١. شمولية مهارات اللغة	N/A	N/A	٣	N/A	١	٤	١	٣
١,٢. شمولية المستويات اللغوية	N/A	N/A	٢	N/A	١	٣	٢	٤
١,٣. جودة المحتوى								
١,٣,١. صحة المحتوى	٤	١	٣	٣	٣	٣	٤	٣
١,٣,٢. تماسك المحتوى	٢	١	٢	١	١	٤	٣	٣
١,٣,٣. فاعلية المحتوى	١	١	٣	١	١	٤	٢	٣
١,٣,٤ تنوع المحتوى	١	N/A	٣	N/A	١	٤	١	٢
٢- المواصفات التعليمية								
٢,١. يوفر امتحان تحديد المحتوى	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	٢	٤
٢,٢. التفاعل بين المستخدم والتطبيق	١	١	٢	N/A	N/A	٣	٣	٣
٢,٣. يوفر فرصة اختيار الموضوع	٢	٢	N/A	٢	N/A	N/A	٣	N/A
٢,٤. التمارين مناسبة ومتنوعة	N/A	N/A	٢	N/A	N/A	٤	٢	٢
٢,٥. يوفر تغذية راجعة قوية	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	٣	٢
٢,٦. يقدم تقريرا عن أداء المستخدم	N/A	N/A	٢	N/A	N/A	N/A	٤	٤
٣- المواصفات الفنية								
٣,١. سهولة التطبيق ووضوحه	٣	٣	٣	٢	٢	٤	٣	٤
٣,٢. الجاذبية	١	٢	٢	١	١	٤	٣	٣
٣,٣. تنوع أساليب العرض	١	١	٣	١	١	٤	١	٢

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة بعد هذا التقييم إلى مجموعة من النتائج، هذا بيانها:

١. الحاجة الماسة إلى تطبيقات أكثر فاعلية تصمَّم وفق معايير علمية دقيقة؛ فالمتابعة الدقيقة لما هو موجود تكشف عن فقر واضح في مجال تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليس على المستوى الكمي، بل على مستوى الجودة.

٢. أغلب التطبيقات الموجودة ذات طابع تجاري، ولا تستند إلى اللسانيات التطبيقية وبحوثها، وهذا ما يجعل تلك التطبيقات ضعيفة ولا تفي بالغرض.

٣. تتخلل معظم التطبيقات أخطاء لغوية فادحة، تؤكد أن القائمين عليها ليسوا من المتخصصين في اللغة العربية، وهذا يفرض الاستعانة بمتخصصين في المجال للمساعدة على تقديم المحتوى بلغة عربية سليمة وواضحة.

٤. يعاني الجانب المنهجي من خلل واضح، ولذلك فإن الحاجة ماسة إلى متخصصين في مجال اللسانيات التطبيقية، حتى يبنى المنهج وفق إستراتيجية واضحة المعالم.

٥. وجود اختلاف بين تقييم التطبيقات على جوجل بلاي، وبين تقييم هذه الدراسة لتلك التطبيقات؛ فكثير من التطبيقات التي كانت فقيرة بالمعايير حصلت على تقييمات عالية، والعكس صحيح.

٦. اختلفت تقييمات التطبيقات التي شكلت عينة الدراسة بين ضعيف (لتطبيقات Learn Arabic، تعلّم اللغة العربية، من السهل تعلّم العربية، تعليم العربية)، وجيد أو ممتاز (لتطبيقات العربية للناطقين بغيرها، علِّمني العربية، Alif Bee).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧. خلت جميع تطبيقات عينة الدراسة من اختبار تحديد المستوى، وكذلك من التغذية الراجعة، ما عدا تطبيق (تعلم اللغة العربية من الصفر، gAlif Bee).

٨. أغلب التطبيقات جزئية، وقد ركز معظمها على تعليم المفردات فقط منعزلة عن سياقاتها، مما يجعلها أقرب ما تكون إلى تطبيق ترجمة، أو قاموس.

٩. لا تحقق أغلب التطبيقات الجانب التواصلي في تعلم اللغة؛ إذ يظهر بوضوح أن التفاعل بين المستخدِم والتطبيق ضعيف للغاية.

١٠. لا يمكن لتلك التطبيقات بصورتها الحالية أن تكون كافية وحدها لتعلم اللغة، ولكن قد تُفيد في تقديم صورة أولية، أو بناء جزء من الأساس المطلوب يكون منطلقًا نحو تعلم فعال، أو أن تكون بإشراف معلِّم بحيث تكون رديفةً للمنهج، لا مُكتفيةً بذاتها.

١١. لا تميز كثير من التطبيقات بين تعليم اللغة العربية للأطفال، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فأغلبها موجه إلى الأطفال، وتقتصر على تعليم الحروف والأرقام؛ لذلك استبعدناها من الدراسة.

وعليه، توصي هذه الدراسة بما يأتي:

- توظيف معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للتطبيقات التي حصلت على معايير عالية -أو جيدة على الأقل- في هذه الدراسة؛ بغيةَ المساعدة على نشرها، والاستفادة منها في تسريع عملية التعلّم وفي فاعليتها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- اعتماد التحليل التقابلي[9] للأخطاء التي ينتجها متعلمو اللغة العربية، وذلك ببيان أنواع الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها قياسا إلى لغاتهم الأمّ، وتحديدها ووصفها، ومن ثم تحليلها، وذلك للوصول إلى تفسير صحيح، مع الاستفادة من ذلك في بحوث تعليمية اللغة.

- تمكين مستخدمي التطبيقات من التواصل فيما بينهم وذلك للتعود على التواصل باللغة وتبادل المعلومات ومناقشة الصعوبات؛ وكل ذلك بهدف تعويض جوانب النقص في تلك التطبيقات من ناحية التواصل الفعلي باللغة والتطبيق العملي لها؛ إذ أثبتت بعض الدراسات أن ذلك يزيد من دافعية للتعلم، ويحفّز المتعلمين (انظر مثلاً: (Barak, and Others, 2016)).

٩- يشير مصطلح التحليل التقابلي إلى المنهج الذي يدرس الأخطاء اللغوية من خلال المقابلة بين نظامين لا يشترط انتماؤهما إلى أسرة لغوية واحدة لأغراض تعليمية صرفة. (زكريا، ١٩٨٥، ص. ٢٥).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد، محمد محيي الدين، وجاد، فردوس أحمد (٢٠١٣). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول. دار المنارة، مصر، ودار التجديد، ماليزيا.
- الخطيب، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٩). الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها-نحو منهج أمثل لتعليم العربية. سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ص٤٠٦-٤٢٥.
- زكريا، ميشال (١٩٨٥). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
- صاري، محمد (٢٠٠٩). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ص١٣-٤٩.
- العزة، فراس محمد (٢٠٢١). معايير جودة المواقع الإلكترونية وتصنيفها. جامعة الزيتونة. محتوى إلكتروني.
- عيد، أيمن بكري (٢٠٠٨). تقويم برمجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتصوّر مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد٨٤: ٣٤-٨٣.
- فرجون، خالد محمد (٢٠١٠). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم «إعادة هندسة العمليات التعليمية». المجلة التربوية، مجلد٢٤، العدد ٩٥: ١٠١-١٨٠.
- مايزل، سباستيان (٢٠٠٩). العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة في الصف: أمثلة ميدانية من ميشيغن. سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ص٣٩٨-٤٠٥.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- محمد، نور الدين ممدوح (٢٠٠٩). برامج الحاسوب في تعليم العربية- دراسة مقارنة. سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ص٣٣٧-٣٦٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Heil, C. and others (2016): A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. The EUROCALL Review, Volume 24, No.2: 32-50.
- Barak, M., and Others (2016): Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. Computers & Education, Volume 94: 49-60.
- Loewen, SH., and Others (2020): The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. Foreign Language Annals, Volume 53, Issue2: 209-233.
- Traxler, J. (2007): Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning. International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume8, No.2: 1-12.
- Chen, X. (2016): Evaluating Language-learning Mobile Apps for Second-language Learners. Journal of Educational Technology Development and Exchange, (JETDE), Volume 9, Issue2: 39-51.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصعوبات اللُّغَوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية (دراسة وصفية)

د. إبراهيم بن عبد الله الربيش

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية (التحدث، والكتابة) عند دراستهم في المرحلة الجامعية بعد انتهائهم مِن مرحلة الإعداد اللُّغَوي في معهد تعليم اللغة العربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على استجابة عينة مِن مجتمع الدراسة. حيث طبقت استبانة الصعوبات (في مهارتي التحدث والكتابة) على الطلاب الناطقين بغير العربية الذين يدرسون في المرحلة الجامعية بعدد مِن كليات جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة المتوسط الحسابي للصعوبات اللغوية في المهارات الإنتاجية كانت في مجملها قليلة، كما أن المهارات الكتابية أكبرُ في المتوسط الحسابي مِن مهارات التحدث، كما أن الازدواجية اللُّغوية باستعمال اللهجة العامية مِن قِبَل أبناء اللغة، وعدم معرفة الثقافة السعودية واهتمامات الطلاب السعوديين؛ حققت أكبرَ درجةٍ في مجمل الصعوبات اللغوية الإنتاجية التي تعوق متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن التواصل مع أبناء اللغة في المرحلة الجامعية، كما أن عدم معرفة مهارات الكتابة في الحاسوب، والضعف في مهارات الكتابة البلاغية ومهارات الكتابة السريعة مِن أكبر الصعوبات أمام متعلمي اللغة في مهارة التواصل الكتابي في المرحلة الجامعية. كما خلصت الدراسة مِن خلال نتائجها إلى عدد مِنَ التوصيات والمقترحات التي تفيد العاملين في حقول تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات اللغوية، المهارات الإنتاجية، مهارات التحدث، مهارات الكتابة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Linguistic difficulties faced by Learners of Arabic as a Second Language in productive skills after moving to study the University Level (A Descriptive Study)

Dr. Ibrahim Abdullah Al-Rubaish,
Assistant Professor of Arabic as a Second Language, Arabic Language Institute, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Abstract:

The study aims at identifying the difficulties faced by the learners of Arabic language as a second language in productive skills (speaking and writing) while studying at the university level after completing a language program at the Arabic Language Teaching Institute. A descriptive method was used in the study which is based on a sample from the study population. The study tool (questionnaire) was also applied to find out those difficulties (in speaking and writing skills). The field study was applied to non-Arabic speaking students who are studying at the university level in several faculties of Imam Muhammad bin Saud University in Riyadh. The study concluded that the arithmetic average ratio of language difficulties in the productive skills was in general low and the written skills were greater in the arithmetic average than speaking skills and the bilingualism by using the colloquial dialect by the native speakers of the language,

and lack of knowledge about the Saudi culture and the interests of Saudi students achieved the greatest degree in the total productive linguistic difficulties that hinder the learners of Arabic as a second language from communicating with natives of the language at the university level, also the lack of knowledge in computer writing skills, weakness in rhetorical writing skills, and fast writing skills are among the biggest difficulties faced by the language learners in written communication skill at the university level. The study also reached, through its results, to a number of recommendations and proposals that benefit the workers in the fields of teaching Arabic language as a second language.

Keywords: Language Difficulties, Productive Skills, Speaking Skills, Writing Skills.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

عُني الباحثون بمجالات تعليم اللغة العربية لغة ثانية وطرق تدريسها، وإعداد المناهج والمقررات التي تُسهم في تطوير المهارات اللُّغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية داخل معاهد اللغة وبرامج تعليمها في الجامعات وغيرها؛ إلا أن هذا الاهتمام تَركَّز بشكل كبيرٍ على المرحلة الأولى مِن تعلّم اللغة، وهي مرحلة تعلّم المهارات اللغوية والتدرج في اكتسابها مِنَ المستوى المبتدئ حتى المستوى المتقدم، مِنْ خلال مجموعة من الإجراءات العلمية، والأنشطة العملية التي تُمارس داخل فصول تعليم اللغة بطريقة مبسّطة، عبر مواقفَ تعليميةٍ مصطنعةٍ، تُلبِّي خصائص هذه المرحلة وأهدافها التربوية المحددة.

فمنذ أن افتُتِحت معاهد تعليم اللغة العربية ووحداتها وبَرامجها في الربع الأخير مِنَ القرن العشرين؛ ظَلَّت متأثرةً بالطريقة السمعية الشفهية وتطبيقاتها وطرائقها في تعليم اللغة الثانية، والتي كانت تعتمد في أسلوبها على المواقف الاتصالية المصطنعة، مِنْ خلال الحوارات والنصوص والتدريبات، إلا أنَّ هذه الطريقة أثبتت عجزها عن مساعدة متعلمي اللغة على الاتصال الناجح؛ لأن المواقف كانت مصطنعةً، والدروس موجهة توجيهًا قاعديًّا (العصيلي، ١٩٩٩م، ص ١١٤).

وعلى الرغم مِنَ التطور في برامج تعليم اللغات، والمناداة بإعداد برامج تعليمية للغة العربية لغة ثانية؛ نتيجة هيمنة النظرية المعرفية، والنظرية الفطرية، والمذهب التواصلي في تعلّم اللغات وتعليمها ونظرتها لاكتساب اللغة؛ والتي نادى المختصّون بالاهتمام بالكفاية النحوية (Grammatical Competence)التي نادى بها تشومسكي، والكفاية الاتصالية (Communicative Competence)التي نادى بها هايمز(Hymes)(١٩٧٢م)، والتي تعني مع المعرفة بقواعد اللغة المعرفة بأساليب الكلام والاتصال، ومراعاة طبيعة المخاطبين،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي (العصيلي، ٢٠٠٢م، ص١٤٧)؛ إلا أن الاهتمام بالكفاية الاتصالية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة؛ مِنْ أجل تجاوز الصعوبات اللغوية التي تعوقهم عن التواصل والاندماج مع أبناء اللغة الأصليين – لا يزال في نظر الباحث بحاجة إلى مزيدٍ مِنَ الدراسة والاهتمام مِنْ قِبَل الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

فحينما يتحوّل متعلّم اللغة مِنَ المرحلة الأولى التي يتعلم فيها مهارات اللغة وقواعدها داخل بَرامج تعليم اللغة إلى مرحلة التعلم باللغة عند انتقاله إلى الدراسة الأكاديمية في كليات الجامعة، فسيجد نفسه في بيئة تعليمية مختلفة مِنَ الناحية اللُّغوية والتربوية والاجتماعية والنفسية، يظهر ذلك في مستوى الأساتذة، ونوعية الطلاب، وطبيعة المقررات، وطريقة التدريس، ولغة التواصل؛ لكونها مرحلةً تعليميةً طبيعيةً، تستهدف بشكل مباشر أبناء اللغة الناطقين بها، والتي يحتاج فيها متعلم اللغة إلى قدرٍ كافٍ مِنَ المهارات اللغوية والاتصالية التي تتيح له الاندماج مع مجتمع اللغة والتواصل مع أبنائها الناطقين بها.

ويُعد تعلم المهارات اللغوية عامة والمهارات الإنتاجية (التحدث والكتابة) خاصة حاجةً ملحةً لدى متعلمي اللغة؛ لتحقيق الكفاءة اللُّغوية والتواصلية في المواقف الحياتية العامة، وتزداد الحاجة لها كلما تعرض المتعلم لمواقفَ تواصليةٍ مباشرةٍ مع الناطقين الأصليين باللغة بشكل يومي؛ كالتواصل مع الطلاب السعوديين في الدراسة الجامعية، وهو ما يحصل حاليًّا لمتعلمي اللغة العربية عندما يُكمِلون دراسة اللغة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لينتقلوا بعدها للدراسة في كليات الجامعة وأقسامها مع الطلاب السعوديين، وهنا يواجه عددٌ من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية مجموعةً مِنَ الصعوبات التي تعوق تواصلهم اللغوي بشكل طبيعي مع الأساتذة والطلاب والمقررات الدراسية وغيرها؛ وذلك بسبب الفجوة اللُّغوية بين طبيعة الدراسة في برامج تعليم اللغة وبين البرامج الأكاديمية في كليات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجامعة؛ الأمر الذي جعل الباحث يعمل على هذه الدراسة تحت عنوان: «الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية»؛ مِن أجل التعرف على تلك الصعوبات والسعي في تجاوزها؛ وتقريب الفجوة اللغوية بين مرحلة تعلّم اللغة العربية ومرحلة التعلّم بها.

مشكلة الدراسة:

مِنْ خلال المقابلات التي أجراها الباحث لمجموعة مِن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بعد انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة، وسؤالهم عن المشكلات اللغوية التي واجهتهم عند بداية دراستهم في المرحلة الجامعية؛ وجد أن هناك عددًا مِنَ الصعوبات اللغوية التي تعوق بعض الطلاب عن التواصل مع الأساتذة والطلاب السعوديين داخل القاعات التعليمية؛ وذلك بسبب النقص في تعلم بعض المهارات اللغوية، والكفايات الاتصالية اللازمة لتلك المرحلة للتواصل اللغوي الجيد مع أبناء اللغة، خاصةً في المستويات الأولى في الجامعية؛ وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل: (عثمان، ٢٠١٢م) و(بركات، ٢٠١٣م) مِن أن عددًا كبيرًا مِنْ متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يواجهون مشكلاتٍ كثيرةً أثناء دراستهم الأكاديمية؛ بسبب النقص في مهاراتهم اللغوية الأكاديمية، وعدم مراعاتها والاهتمام بها أثناء دراستهم في برامج الإعداد اللغوي، وأدت هذه المشكلات ببعضهم إلى الانسحاب والفشل، أو التأخر في إنجاز متطلبات الدراسة (السلمي، ٢٠٢٣م)؛ الأمر الذي جعل الباحث يفكر في إعداد دراسة علمية حول الصعوبات اللُّغوية الإنتاجية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية بعد انتقالهم من الدراسة في معاهد اللغة؛ مِنْ أجل تأهيلهم للدراسة في كليات الجامعة، والتي تُعد الهدف الأساس لأغلب مَنْ يأتي لدراسة اللغة العربية مِنَ الناطقين بغيرها.

وهذه المرحلة يحتاج فيها متعلم اللغة لعدد مِنَ المهارات الإنتاجية الخاصة التي تُمَكِّنُه مِن

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المشاركة في الحوارات العلمية، والكتابات البحثية، والنقاشات العامة والخاصة مع الأساتذة والطلاب داخل غرفة الدراسة؛ لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على تلك الصعوبات، والتعرف على نسبتها، وتقديم المقترحات التي يمكن أن تُسهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في تجاوز تلك الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وتزويدهم بالمهارات اللغوية التي يحتاجونها في تلك المرحلة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١ – تحديد الصعوبات اللُّغوية في مهارة التحدث التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند بداية دراستهم في كليات الجامعة.

٢ – تحديد الصعوبات اللُّغوية في مهارة الكتابة التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند بداية دراستهم في كليات الجامعة.

٣ – إعطاء تصور حول أسباب الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مهاراتهم الإنتاجية بعد تحولهم للدراسة الجامعية.

٤ – تقديم المقترحات والحلول للمتخصصين بإعداد برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ مِنْ أجل تطوير الخطط والبرامج والمقررات لتخطي تلك الصعوبات.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: المهارات الإنتاجية:

تقوم العملية التعليمية في فصول تعليم اللغة الثانية على إكساب المتعلم المهارات اللغوية الأربع: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وعلى الرغم مِنْ

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قوة التداخل والتكامل بين هذه المهارات مع بعضها البعض وصعوبة الفصل بينها، إلا أنه يمكن تقسيمها إلى مهارات استقبالية، ومهارات إنتاجية؛ فمهارتا (الاستماع، والقراءة) يتعرض مِنْ خلالها متعلم اللغة للدخل اللغوي المناسب الذي يُصاغ في سياقات اتصالية تساعده في تحقيق عملية بناء اللغة والتعزيز مِن اكتسابها. وفي المقابل تُعد مهارتا (الكلام، والكتابة) مهاراتٍ إبداعيةٍ إنتاجيةٍ يُعبر مِن خلالها متعلم اللغة عن احتياجاته مشافهة أو مكاتبة؛ بغرض التواصل مع الآخرين. وستركز هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي على المهارات الإنتاجية بصفتها الصورة النشطة التي تعكس قدرة متعلم اللغة على التواصل والتفاعل مع الناطقين الأصليين للغة.

أولًا: مهارة الكلام:

تعد مهارة الكلام مِنَ المهارات الأساسية في مجال تعليم اللغة الثانية، كما تُمثل غاية مِن غايات الدراسة اللغوية، ووسيلة الاتصال مع الآخرين (طعيمة، ١٩٨٩م، ص٤٨٧)، وهي المهارة التي يسعى متعلم اللغة إلى إتقانها مع بداية تعلمه للغة؛ حيث يراها المهارة التي يختبر مِن خلالها قدرته على تعلّم اللغة مِن خلال استخدامها في التواصل مع مَن حوله، وتزداد الحاجة لمهارة الكلام عندما يكون متعلم اللغة في مواقف اتصالية طبيعية مباشرة مع أبناء اللغة الناطقين بها، كي يكون قادرًا على التعبير عن حاجاته، وبناء العلاقات التواصلية مع مجتمع اللغة، ومِن ثَمَّ نستطيع أن نعتبر الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال بالنسبة للإنسان، كما يعتبر أهم جزء في ممارسة اللغة واستخدامها (يونس،ص١٤٤). ويُعرّف علي مدكور مهارة الكلام بأنها «القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء» (مدكور،٢٠١٠م، ص ١٥١).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتتفرد مهارة الكلام عن المهارات اللغوية الأخرى بكونها مهارةً إنتاجيةً تفاعلية نشطةً يحتاجها المتعلم في المواقف الاتصالية المباشرة، وهو ما يستدعي أن يكون لدى المتكلم الخبرة الكافية بالشيء الذي يتكلم عنه، والكفاية اللغوية في المفردات والقواعد والتراكيب التي تساعده على إنتاج الكلام بطريقة صحيحة؛ إضافة إلى الكفاية الخطابية التي تجعله قادرًا على تكوين خطاب ذي معنى بأسلوب متدرج، متصل ومتماسك، مع الكفاية الاجتماعية التي تتطلب مِنَ المتكلم معرفة بطبيعة السياق الاجتماعي والثقافي للخطاب اللغوي، إضافة إلى الكفاية الإستراتيجية؛ وهي مجموعة الأساليب والوسائل اللفظية وغير اللفظية، التي يستعين بها المتحدث في حالة تعثر وصول الرسالة إلى المتلقي؛ كالتّكرار، والشرح، وإعادة الصياغة، ولغة الجسد (العصيلي،١٩٩٩م، ص١١٢)، كما يتطلب مِنَ المتكلم مراعاة حال المخاطب النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والزمانية والمكانية، والسياقات الأخرى المصاحبة، والموجهة لطبيعة الكلام.

إذن فإن مهارة الكلام مزيج مِنَ العمليات المُعَقَّدَة (العقلية والعضلية) التي يجريها المتكلم ابتداءً؛ كالتفكير بصناعة الرسالة الكلامية، ومراجعتها وتدقيقها في ضوء خبراته اللغوية، مِنَ الناحية الصوتية، والصرفية، والدَّلالية، والنحوية، والثقافية، والاجتماعية، والاتصالية، خلال فترة قصيرة، ثم النطق بها وإرسالها للمتلقي مع مراعاة مناسبة مستوى الصوت، والنبر، والتنغيم، مع مراعاة محتوى الرسالة، ومقام المرسل إليه، والسياقات التواصلية الأخرى.

كما أوضح ريتشاردز (٢٠١٢م، ص ٢٥٤) أوصاف الكفاية اللغوية لمهارة الكلام وَفْقًا للمستويات: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدّم، والمتفوّق، مأخوذة مِن إرشادات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL بهدف الاسترشاد بها عند تخطيط البرامج وتطوير الأهداف؛ حيث وصف المستوى المتفوق بأن المتكلم يكون متمكنًا مِنَ المشاركة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بفاعلية في غالبية المحادثات الرسميّة وغير الرسمية، في موضوعات عملية واجتماعية ومهنية ومجرّدة، ودعم الآراء وصياغة الفرضيات باستخدام إستراتيجيات خطاب شبيه بتلك التي يستخدمها الناطق الأصلي.

ويرى (الفوزان،٢٠١١م، ص ١٨٦) أن التدريب على مهارة الكلام في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية يمكن أن يتم مِنْ خلال أساليبَ متعددةٍ، كلٌّ منها يناسب مرحلة تعليمية مختلفة، تبدأ بمرحلة الحوارات مغلقة الإجابة، وتنتهي بمرحلة التعبير الحرّ؛ التعبير عن أفكار عميقة، وفيها يقوم الطالب بتقديم موضوعات متكاملة؛ اعتمادًا على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري؛ كأن يتناول مشكلة بالتحليل، أو المقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر.

ثانيًا: مهارة الكتابة:

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ(copying) أو التهجئة (spelling) ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس.. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب (طعيمة، ١٩٨٩م، ص ٥٨٩)، كما يعرفها مدكور(٢٠٠٦م، ص ٢٢٩) بأنها: «مهارة عقلية ووجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، ومهارة يدوية تتصل بوضع الأفكار على صفحة بيضاء وَفْق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال»، فهي تعتبر مهارات إنتاجية تواصلية، تمنح متعلم اللغة القدرة على تحويل أفكاره ومشاعره وما يريد التحدث به إلى نص كتابي مقروء يتواصل به مع الآخرين؛ ليتعرفوا مِنْ خلالها على

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أفكاره ومعارفه واحتياجاته، وَفْق القواعد الكتابية واللغوية والأسلوبية.

ومِن خلال ما سبق يُمكن تحديد الركائز التي تعتمد عليها مهارة الكتابة وهي:

١. قدرة متعلم اللغة على رسم الحروف العربية رسمًا صحيحًا مراعيًا قواعد الخط العربي، حتى يستطيع القارئ تمييز الحروف وقراءة الكلمات كما أرادها الكاتب.

٢. معرفة متعلم اللغة قواعد كتابة الكلمات العربية وعلامات الترقيم حسب قواعد الكتابة التي اتفق عليها أهل اللغة، حتى تُعبر عن مدلولاتها.

٣. قدرة متعلم اللغة على التعبير الكتابي عما لديه مِنْ أفكار بصورة واضحة وسليمة في مبناها ومعناها، مِنْ خلال اختيار مفردات مناسبة معجميًّا وصرفيًّا، ثم تركيبها تركيبًا قواعديًّا صحيحًا، مِنْ خلال مجموعة مِنَ الجمل والتراكيب المتماسكة التي تبني مع بعضها الفكرة أو الأفكار التي يريد الكاتب إيصالها للقارئ.

وتُعد الكتابة آخرَ المهارات اللُّغوية مِنْ حيث وجودُها في النمو اللُّغوي، وحتى مِنْ حيث وجودها التاريخي، وإذا كان الكلام تعبيرًا عما يختلج النفس بأصوات منطوقة؛ فإن الكتابة تفعل الشيء نفسه لكن برموزٍ مكتوبة (حيمورة، ٢٠١٥م، ص ١٥٤). فمهارة الكتابة تلتقي مع مهارة الكلام؛ فكلاهما مهارة إنتاجية تواصلية تعتمد جميعها على عناصر الاتصال (المرسل، والمستقبل، والرسالة، والوسيلة)، إلا أن الكتابة تعتبر الرّموز الشكلية للغة المنطوقة؛ باعتبار أن المستقبِل لا يُمكن له سماع الرسالة مباشرة لأسباب مكانية أو زمانية أو نظامية أو اجتماعية أو غيرها. وهذا ما يميزها عن الكلام المنطوق؛ فهي مهارةٌ غير مباشرة تسمح للمُرسِل ترتيب الأفكار وتدقيق الأخطاء، والاستعانة بالمصادر الورقية والإلكترونية؛ بالإضافة للحذف والتعديل قبل أن تصل للمخاطب.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما ساعد التقدم العلمي والتقني والذكاء الاصطناعي في تسهيل مهارة الكتابة على وجه الخصوص؛ كبَرامج الكتابة بالحاسوب، وبرامج كتابة المنطوق، وبرامج التصويب اللُّغوي، وغيرها مِنَ البرامج التي جعلت الحاجة للكتابة اليدوية مِنْ خلال الورقة والقلم قليلة جدًّا.

ومع كلِّ هذا، يبقى أن متعلم اللغة العربية لغة ثانية بحاجة إلى مهارات كتابية تتطلبها طبيعة الدراسة الأكاديمية؛ كمهارات الكتابة السريعة لتدوين ما يسمعه داخل غرفة الصف، والكتابة الوظيفية المتعلقة بالأمور الإدارية والنظامية؛ كالتقارير والخطابات والمعاملات وغيرها، كما يحتاج إلى مهارات الكتابة العلمية عند كتابة البحوث والواجبات والاختبارات المقالية، كما يحتاج إلى تعلم مهارات الكتابة الإبداعية والنقدية للتعبير عمَّا في النفس مِنْ مشاعرَ وأحاسيسَ، مع علمه بالكفاية اللغوية المتعلقة بقواعد الخط والإملاء والتراكيب، وحال المتلقي الاجتماعية والثقافية، وما يصاحب ذلك مِنْ مهاراتٍ خاصة بكل نوعٍ مِنْ أنواع الكتابة.

وذكر ريتشاردز (٢٠١٢م، ص٢٦٠) مستويات الأداء لمهارة الكتابة، وقام بتعديله (Paltridge)بعد أن استنبطه مِن اختبار (IELTS)؛ حيث ذكر الوصف العام للمستوى المتقدم كما يلي:

- **الوصف**: أن يكون كاتبًا مقتدرًا، مِنَ السهل قراءة ما يَكتُب مِنَ البداية حتى النهاية، والنصوص بصورة عامة جيدة التنظيم.
- **الأفكار**: أن يكون قادرا على التعبير عن عدد جيد مِنَ الأفكار في عملية تصاعدية، ومرتبة بشكل متماسك نسبيًّا.
- **الدّقة**: أن يكون قادرًا على الإلمام بالأنماط الدلالية والقواعدية، على الرغم مِنْ وجود

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مشكلات في علامات الترقيم والإملاء.

- **الطلاقة**: أن يستطيع بصورة عامة الكتابة بعفوية في موضوعات عامة، مع القدرة على استخدام عددٍ مِنَ التراكيب القواعدية والمفردات.

- **المناسبة**: أن يكون قادرًا على استخدام اللغة المناسبة بصورة عامة للوظيفة، ونوع النص، والهدف الاتصالي ضمن عدد كبيرٍ مِن أنواع النصوص، مع تنظيم النص وهيكلته بصورة مناسبة لنوع النص.

- **الوضوح**: أن يكون قادرًا على توصيل المعاني بفعالية، مع وجود المعوقات العرضية بسبب الأخطاء.

ويرى (الفوزان، ٢٠١١م، ص ٢٠٥) أن التدريب على مهارة الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية تبدأ بالتدريب على رسم الحروف مع المهارات الآلية في الكتابة العربية، وتنتهي بمرحلة التعبير الحر؛ والتي يُترك للطالب فيها فرصة أن يحول أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوحٍ عما يريد قوله، مع احترام رأيه، مِن خلال كتابة علمية أو فنيّة في موضوعات لديه معلومات كافية عنها؛ لأننا لا نهدف إلى معرفة حصيلته مِنَ المعلومات، وإنما نهدف إلى تدريبه على صياغتها مكتوبة بطريقة صحيحة.

ثانيًا: الصعوبات اللُّغوية والمهارات الإنتاجية:

يواجه متعلمو اللغة العربية لغة ثانية عددًا مِنَ الصعوبات التي تُضعف اكتسابهم للمهارات الإنتاجية أثناء دراستهم في برامج تعليم اللغة؛ وسبب ذلك كون المهارات الإنتاجية مهاراتٍ تواصليةً تفاعليةً تتطلب وجود طرف مستقبل متفاعل؛ وهذا يجعل ممارستها مشروطًا بمشاركة أطراف آخرين، كما تتطلب مِنَ المتعلم مخزونًا لُغويًّا ومعرفيًّا

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بأصوات اللغة ومفرداتها وقواعدها وثقافتها وأساليب إنتاجها بصورة صحيحة نطقًا وكتابةً.

فعلى المستوى الصوتي: يواجه متعلم اللغة بعضَ الصعوبات في نطق الأصوات المتشابهة في مخارجها؛ مما يجعل رسالته الإنتاجية لا تصل للمتلقي بصورة سليمة؛ كنطق صوت الهمزة والعين: (ألم وعلم)، والسين والصاد في: (صيف وسيف). وتختلف درجة الصعوبة على حسب قرب لغة الدارس عن اللغة العربية أو بعدها (الشايع، ٢٠١٩م، ص١٧٢٢)، والأمر نفسه في المستوى الصرفي والنحوي، فقد أشار العصيلي (٢٠٠٢م، ٢١٦-٢٢٣) إلى عدد مِنَ المشكلات والصعوبات في القواعد الصرفية والنحوية التي لم يعهدها متعلمو اللغة العربية في لغاتهم الأم؛ كالتفريق بين المصادر والأفعال والمشتقات، واختلاف ترتيب الجملة، ووجود العلامات الإعرابية بأشكالها المختلفة، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير والمطابقة بين التابع والمتبوع، وغيرها. وهو ما يخلق حاجزًا أمام متعلم اللغة عن التواصل باللغة مع الناطقين بها، خاصة عندما يشعر أنه لم يتمكن مِنْ فهم تلك القواعد فهمًا جيدًا.

كما تُعد الازدواجية اللُّغوية (الفصيح والعامي) -بوصفها ظاهرة اجتماعية- مِنَ الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية، وتعوق استعمال اللغة التواصلية؛ حيث تجعل متعلّم اللغة العربية يتعلم اللغة الفصيحة في قاعات الدرس، إلا أنه عند خروجه يواجه اللهجات العامية التي يتواصل بها المجتمع في الجامعة وخارج الجامعة؛ مما يُؤثر سلبًا على إنتاجه للغة (القفعان، ٢٠١٢م). وهو ما تُؤكده بعض الدراسات حول الصعوبات التي تواجه دارس اللغة العربية غير الناطقين بها كدراسة (المطوع، ١٩٩٥م)، والتي أثبت أن مِن أكبر الصعوبات استخدام مدرسي اللغة العربية العامية في التدريس.

كما أن عدم اهتمام بَرامج تعليم اللغة العربية بتوفير البيئة المناسبة التي تتيح لمتعلم اللغة التحدث باللغة العربية؛ كالأنشطة غير الصفية، واللقاءات المباشرة، والمعامل التقنية،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والأندية اللُّغوية، والبرامج التواصلية المجتمعية، ومنع التحدث بغير العربية، مع عدم وجود المدرسين المؤهلين - أسهم بشكل كبيرٍ في خلق الصعوبات في اكتساب المهارات اللُّغوية بشكل عام، والمهارات الإنتاجية بشكل خاص.

وقد أكد طعيمة (١٩٨٩م، ص٤٨٧) على دور المعلم في تدريب الطالب على مهارة الكلام، وأشار إلى أن اعتماد معلم اللغة على طريقة الإلقاء داخل الفصل تجعل الطالب أكثرَ سلبية؛ فالكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعًا.

كما أن تكليف الطالب بالكلام أو الكتابة عن أشياءَ ليس لديه معلومات حولها، أو بعيدة جدًّا عن اهتماماته ومعارفه، وتركيز الأستاذ على السلامة اللُّغوية وتصويب الأخطاء تُضعِف ثقة الطالب بنفسه، وتجعله أكثرَ ترددًا وإحجامًا عن ممارسة اللغة وإنتاجها داخل غرفة الصف، كما أن ضعف المعلم في إدارة الفصل تضيع الفرصة أمام الطلاب الأقل تميزًا، وتسمح بوجود النقد السلبي بين الأقران؛ وهو ما يعكس أثرًا سلبيًّا في تعلم المهارات الإنتاجية داخل الصف.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

- قام المطوع (١٩٩٥م) بدراسة الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت دراسة ميدانية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الصعوبات حدّة، التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في كلٍّ مِن مركز اللغات ومركز خدمة المجتمع بجامعة الكويت، وقامت الباحثة بتطبيق استبانة على ٢٠٠ طالبٍ مِن مختلف الجنسيات. وتمثَّلَت نتائج الدراسة في أن مهارة المحادثة تُشكل أكثر المهارات صعوبة، وأن التمييز بين (المذكر والمؤنث) و(النعت والمنعوت) كان مِن أصعب الدروس النحوية، وأرجعت الباحثة وجود هذه الصعوبات إلى

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عدة أسباب، منها: قلة الوقت المُخصَّص لحصص النحو، واستخدام مدرسي اللغة العربية العامية في التدريس، وعدم وجود المدرسين المُؤَهَّلين.

وفي سبيل حل المشكلات التي أسهمت في وجود صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة؛ فقد أوصت بالتالي: مراعاة حاجات المتعلمين مِن تعلم اللغة، وتعيين مدرسين مؤهلين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والعناية باستخدام الوسائل والتقنيات الخاصة في تدريس المهارات الشفهية، ومهارات الاستماع، وتبني طرائق تدريسية حديثة في برامج تعليم اللغة.

- كما قام القفعان والفاعوري (٢٠١٢م) بدراسة استهدفت أثر الازدواجية اللُّغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث بحثت تأثير العامية في تعليم اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها؛ إذ يواجه متعلم العربية الفصيحة مِنَ الناطقين بغيرها مشكلةً؛ تتمثل في أنه يتعلم الفصيحة في قاعة الدرس، إلا أنه عند خروجه يواجه العامية؛ لذلك تطرقت الدراسة إلى بحث قضية الازدواجية اللغوية وتأثيرها في الناطقين بغيرها، وأهمية التعليم بالعربية الفصيحة للناطقين بغيرها، والمشكلات التي تعوق المتعلم مِن استخدام العربية الفصيحة.

وقام الباحثان بدراسة مَيْدانية على عينة مِنَ الطلاب الناطقين بغير العربية الدارسين في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة آل البيت مِن مختلف المستويات المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة؛ وذلك لبيان تأثير العامية في متعلمي العربية الفصيحة مِنَ الناطقين بغيرها.

وقد خلصت الدراسة إلى بيان أهمية معرفة العامية في تعليم اللغة الفصيحة؛ إذ أظهرت النتائج أن كثيرًا مِن المفردات العامية تساعد في معرفة الطلبة اللغة الفصيحة،

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

على الرغم مِن صعوبة المفردات العامية وخصوصيتها مِن منطقة إلى أخرى، وعدم تداولها في التدريس في غرفة الصف، إلا أن الطالب يسعى -دائمًا- للحصول على المفردات العامية؛ بهدف التواصل مع الناس خارج غرفة الصف، إلا أن الفصيحة ذات القدرة الاتصالية أكبرُ مِن العامية التي تنحصر قدراتها الاتصالية في إقليمها الضيق.

كما قدّم العلي (٢٠١٥م) دراسة حول الصعوبات اللُّغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة بكليات الجامعة الإسلامية «كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية نموذجًا»، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات اللُّغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المتعلقة بمهارات اللغة العربية.

كما هدفت إلى التَّعرُّف على الصعوبات اللُّغوية التي تواجههم في عناصر اللغة العربية.

كما أنه قدَّم اقتراحاتٍ لبعض الحلول المناسبة لمواجهة هذه الصعوبات اللغوية.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي قام على جمع البيانات، ثم تحليلها عن طريق إعداد استبانة للصعوبات المتعلقة بمهارات وعناصر اللغة العربية.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد مِنَ النتائج، منها: أن درجة الصعوبات اللُّغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة (متوسطة)، وأن أكثر الصعوبات اللُّغوية التي واجهتهم هي المتعلقة بمهارات اللغة، وأقلها صعوبة هي المتعلقة بعناصر اللغة، وأن درجة الصعوبات اللغوية المتعلقة بعناصر اللغة (متوسطة)، وأكثر الصعوبات اللغوية المتعلقة بعناصر اللغة هي الصعوبات

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلقة بالدَّلالة، وأقلها صعوبة هي المتعلقة بالأصوات.

كما أظهرت النتائج أن درجة الصعوبات المتعلقة بمهارات اللغة (متوسطة)، وأن أكثرها هي الصعوبات اللغوية المتعلقة بمهارة الاستماع، وأقلها صعوبة هي المتعلقة بمهارة الكتابة.

- كما قام السلمي (٢٠٢٣م) بدراسة استهدفت تقديم تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية (AAP) في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ إذ إن معرفة الاحتياجات اللغوية للدارسين تُسهم في الحد مِنَ الفجوة بين ما يتعلمه الطالب في برامج تعليم اللغة، وما يحتاجه مِن مهارات أكاديمية أثناء دراسته في الكلية.

كما أن معرفة الصعوبات اللغوية لدى متعلمي اللغة أثناء الدراسة في الكلية تعكس بشكل دقيق أهم الاحتياجات الأكاديمية لدى متعلمي اللغة الثانية؛ حيث سعت دراسة السلمي للوصول إلى هدفها بتحديد قائمة الاحتياجات اللُّغوية الأكاديمية المناسبة لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية، ومعرفة درجة احتياجهم لها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية عددها (٦٨) مِن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الملتحقين ببرامج أكاديمية في جامعات المملكة العربية السعودية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد ٢٥ احتياجًا لغويًّا أكاديميًّا يحتاجها متعلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء الدراسة الأكاديمية، تنتمي إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي: الاحتياجات الشفهية الأكاديمية، والاحتياجات الكتابية الأكاديمية، والاحتياجات القرائية الأكاديمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما دلت النتائج على أن الاحتياجات الشفهية الأكاديمية هي الأكثر احتياجًا، وَفقًا لتقديرات عينة الدراسة بمتوسط عام (٢,٩١)، تليها الاحتياجات الكتابية الأكاديمية؛ وهو ما يعكس وعي متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بأهمية المهارات الإنتاجية: الشفهية والكتابية في التواصل مع الآخرين.

وقد قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، يراعي قائمة الاحتياجات اللُّغوية الأكاديمية التي كشفت عنها الدراسة.

وقد استفادت هذه الدراسة مِنَ الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة المناسبة، وربط نتائجها بما توصلت إليه الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة التطبيقية:

- **أولًا: أسئلة الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الصعوبات اللُّغوية المتعلقة بالمهارات الإنتاجية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

السؤال الثاني: ما الصعوبات اللُّغوية المتعلقة بـ (مهارة التحدث) التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السؤال الثالث: ما الصعوبات اللغوية المتعلقة بـ (مهارة الكتابة) التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- **ثانيًا منهج الدراسة:**

مِن أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج المسحي، وهو كما يُعرفه القحطاني (٢٠٠١م، ص١٨٥) بأنه: المنهج الذي يتم على مجتمع صغير أو كبير، مِن خلال أخذ آراء المجتمع كاملًا (مسح شامل)، أو بأخذ عينة منه؛ للوصول إلى وصف دقيق لظاهرة معينة مِن حيث توزيعها، ومدى وجودها وطبيعتها، والعَلاقة المتبادلة بين المتغيرات السلوكية والنفسية فيها؛ وذلك باستخلاص النتائج التي تُساهم في حل بعض المشكلات، أو التخطيط للمستقبل.

- **ثالثًا: مجتمع الدراسة وعينتها:**

يُقصد بالمجتمع: جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبو علام،٢٠١١م، ص١٦٠). ويحدد الباحث مجتمع الدراسة هنا بأنهم الطلابُ الناطقون بغير العربية، الذين تخرجوا مِن معهد تعليم اللغة العربية وانخرطوا في الدراسة الأكاديمية في كليات الجامعة.

وقد شارك في هذه الدراسة (سبعة وخمسون) طالبًا مِن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، التحقوا بالدراسة الجامعية بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصصات مختلفة؛ بوصفهم العينةَ التي تمثل مجتمع الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مواصفات عينة الدراسة:

تُبين الجداول التالية وصفَ عينة الدراسة وَفقًا لمتغيراتها:

جدول (١-١)

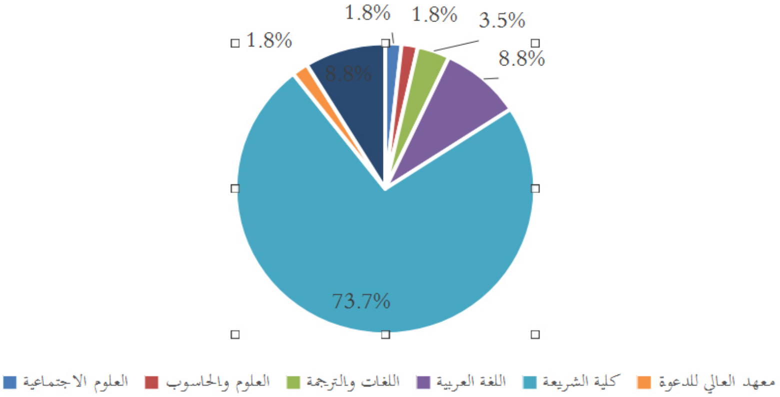
توزيع أفراد الدراسة وَفقًا لمتغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
العلوم الاجتماعية	١	١,٨
العلوم والحاسوب	١	٨,١
اللغات والترجمة	٢	٣,٥
اللغة العربية	٥	٨,٨
كلية الشريعة	٤٢	٧٣,٧
المعهد العالي للدعوة	١	١,٨
أخرى	٥	٨,٨
المجموع	٥٧	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١-١) أن (٤٢) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٧٣,٧٪) يدرسون بكلية الشريعة، ويمثلون النسبة الأعلى. كما يبين الجدول أن (٥) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٨,٨٪) لم يحددوا كلياتهم، في حين أن (٥) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٨,٨٪) يدرسون في كلية اللغة العربية. كما يُبين الجدول أن (٢) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٣,٥٪) يدرسون في كلية اللغات والترجمة. كما يبين الجدول أن (١) مِن أفراد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عينة الدراسة، وبنسبة (١,٨٪) يدرسون في الكليات الآتية: (العلوم الاجتماعية، العلوم والحاسوب، المعهد العالي للدعوة)، ويمثلون النسبة الأقل. ويُوضح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية:



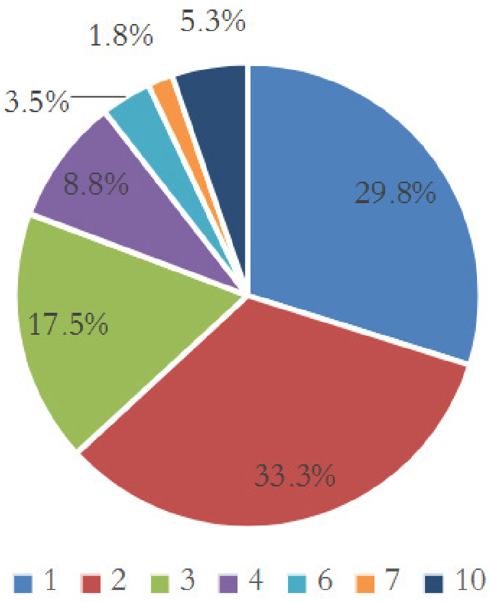
جدول (١-٢)

توزيع أفراد الدراسة وَفقًا لمتغير المستوى

المستوى	العدد	النسبة المئوية
الأول	١٧	٢٩,٨
الثاني	١٩	٣٣,٣
الثالث	١٠	١٧,٥
الرابع	٥	٨,٨
السادس	٢	٣,٥
السابع	١	٨,١
العاشر	٣	٥,٣
المجموع	٥٧	١٠٠,٠

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح مِنَ الجدول (١-٢) أن (١٩) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٣٣,٣٪) يدرسون بالمستوى الثاني، ويمثلون النسبة الأعلى. كما يُبين الجدول أن (١٧) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٢٩,٨٪) يدرسون بالمستوى الأول، في حين أن (١٠) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (١٧,٥٪) يدرسون بالمستوى الثالث. كما يُبين الجدول أن (٥) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٨,٨٪) يدرسون بالمستوى الرابع. كما يُبين الجدول أيضًا أن (٣) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٥,٣٪) يدرسون بالمستوى العاشر. في حين أن (٢) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (٣,٥٪) يدرسون بالمستوى السادس. كما يُبين الجدول أن (١) مِن أفراد عينة الدراسة، وبنسبة (١,٨٪) يدرس بالمستوى السابع، ويمثل النسبة الأقل. ويوضح الرسم البياني الآتي توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى.



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: أداة الدراسة:

لاتساع مجتمع الدراسة وتنوعه؛ فضل الباحث استخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات مِن عينة ممثلة لمجتمع الدراسة؛ مِنْ أجل الوصول إلى معرفة الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية.

وقد بُنِيت الاستبانة وَفْق الإجراءات والخطوات التالية:

١. إجراء عدد مِنَ المقابلات المباشرة وغير المباشرة مع الطلاب الذين تخرجوا مِنَ المعهد، وبدأوا بالدراسة في الكليات عند مقابلتهم أو التواصل معهم؛ مِن أجل جمع عدد مِنَ الصعوبات التي واجهتهم، والمشكلات التي تعرضوا لها، والاختلافات التي شعروا بها بعد تحولهم مِنَ المعهد والدراسة في الكلية.

٢. الرجوع للدراسات السابقة، والاطلاع على قوائم الاستبانات التي صُمّمت حول موضوع الدراسة، فقد استفاد الباحث مِن دراسة (آل علي، ٢٠١٤م) في تقسيم الاستبانة إلى محورين حسب المهارات الإنتاجية، واقتباس بعض الفقرات وتحويرها بما يتناسب مع هدف الاستبانة والمحور الذي تتحدث عنه، مثل: الصعوبة في استعمال الضمائر، والخوف مِنَ الوقوع في الخطأ، والصعوبات الناتجة عن قلة المفردات... وغيرها.

كما استفاد الباحث مِن دراسة (القفعان، ٢٠١٢م) في صعوبة الاتصال بالعامية لدى متعلمي اللغة مع مجتمع اللغة.

٣. الإفادة مِنَ الخبرة الميدانية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام قرابة ثماني سنوات؛ حيث ساعد الباحث في إضافة عدد مِن فِقرات الاستبانة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. التصميم المبدئي للاستبانة، وتقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الأولية للمتعلم: الاسم، والجنسية، والكلية، والمستوى الدراسي؛ التي قد يستفيد منها الباحث عند تفسير النتائج.

القسم الثاني: الفِقرات الخاصة بمحور مهارات التحدث، وقد بلغ عددها ٩ فِقرات؛ بإجابات اختيارية مغلقة، مع فقرة عاشرة ذات إجابة مفتوحة.

القسم الثالث: الفِقرات الخاصة بمحور مهارات الكتابة، وقد بلغ عددها ٩ فِقرات؛ بإجابات اختيارية مغلقة، مع فقرة عاشرة ذات إجابة مفتوحة.

الصدق الظاهري:

يُقصد بالصدق الظاهري: قدرة المقياس على قياس ما ينبغي قياسه؛ مِن خلال النظر إليه، وتفحص مدى ملاءمة بنوده لقياس أبعاد المتغير المختلفة (القحطاني،٢٠٠٠م، ص٢١٠). ومِن أجل التأكد مِنَ الصدق الظاهري للأداة، عرض الباحث الاستبانة على سبعة مِنَ الأساتذة المختصين في تعليم اللغة الثانية؛ لتحكيمها والاستفادة مِن آرائهم ومقترحاتهم، وقد استفاد الباحث مِنَ المقترحات والملحوظات التي تفضلوا بها؛ مثل: حذف بعض الفِقرات، وإضافة فقرات جديدة، وتعديل الصياغة وغيرها.

كما عمل على تجربة الاستبانة مِن خلال تطبيقها على مجموعة مشابهة لعينة الدراسة، وهم عشرون طالبًا مِن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة القصيم؛ مِن أجل التأكد مِن وضوح الاستبانة وجاهزيتها للتطبيق.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق مِن صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، اُستخدم معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العَلاقة بين كل مؤشر والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١-٣)
معاملات ارتباط مؤشرات كل محور بالدرجة الكلية له

المحور	المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط
مهارة التحدث	١	٠,٦٤٩**	٦	٠,٧٧٣**
	٢	٠,٨٢٤**	٧	٠,٧٢١**
	٣	٠,٦٦٢**	٨	٠,٦٤٧**
	٤	٠,٨٤٨**	٩	٠,٥٢٩**
	٥	٠,٧٣٨**		
مهارة الكتابة	١	٠,٧٧٦**	٦	٠,٧٩١**
	٢	٠,٨٤٦**	٧	٠,٧٧٣**
	٣	٠,٨٥٩**	٨	٠,٥٢٢**
	٤	٠,٨١٢**	٩	٠,٧٥٣**
	٥	٠,٧٦٦**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١-٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مؤشر والمحور المنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (١-٤)

معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
مهارة التحدث	٠,٩٢٥**
مهارة الكتابة	٠,٩٤٤**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (١-٤) معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدل على أن جميع مؤشرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

الثبات:

للتحقق مِن ثبات الاستبانة، تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١-٥)

قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	معامل ألفا كرونباخ
مهارة التحدث	٠,٨٧٧
مهارة الكتابة	٠,٩٠٩
الاستبانة ككل	٠,٩٣٥

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يبين الجدول (١-٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة؛ مما يُطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

خامسًا: أساليب جمع البيانات وتحليلها:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل مؤشر من المؤشرات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتحقق مِن صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق مِن ثبات الاستبانة.
- اُستخدم التدريج التالي للدّلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الصعوبة:

جدول (١-٦) المتوسط الحسابي ودرجة الصعوبة

المتوسط الحسابي	درجة الصعوبة
٣,٢٥ فما فوق	كبيرة جدًّا
من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥	كبيرة
من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠	قليلة
أقل من ١,٧٥	قليلة جدًّا

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض نتائج الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها؛ فقد خرجت بعدد مِنَ النتائج التي تجيب عن أسئلتها، وهي كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما مستوى الصعوبات اللُّغوية المتعلقة بالمهارات الإنتاجية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

فقد احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في المهارات الإنتاجية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢-١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الصعوبات اللغوية المتعلقة بالمهارات الإنتاجية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة	الترتيب
مهارة الكتابة	٢,١٩	٠,٧٨٨	قليلة	١
مهارة التحدث	٢,٠٩	٠,٦٨٦	قليلة	٢
المهارات الإنتاجية ككل	٢,١٤	٠,٦٨٩	قليلة	

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويبين الجدول (٢-١) حصول مهارة الكتابة على متوسط حسابي قيمته (٢,١٩) ودرجة صعوبة قليلة، في حين حصلت مهارة التحدث على متوسط حسابي قيمته (٢,٠٩) ودرجة صعوبة قليلة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي المهارات على متوسط حسابي قيمته (٢,١٤) ودرجة صعوبة قليلة، وهذا يدل على أن الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في المهارات الإنتاجية كانت بدرجة قليلة.

- وللإجابة عن **السؤال الثاني** مِن أسئلة الدراسة: "ما الصعوبات اللُّغوية التي تُواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة التحدث؟».

فقد احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة التحدث، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢-٢)

التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللُّغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة التحدث:

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المؤشر	درجة الصعوبة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
		موافق بشدة		موافق		قليلة		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٩	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ وزملائي الطلاب؛ لأنهم يتحدثون باللهجة العامية وأنا لا أعرف التحدث بها.	٢٠	٣٥,١٪	١٩	٣٣,٣٪	١٢	٢١,١٪	٦	١٠,٥٪	٢,٩٣	٠,٩٩٧	١
٨	أجد صعوبة في التحدث مع زملائي الطلاب؛ لأن معرفتي باهتمامات الطلاب السعوديين وثقافتهم قليلة جدًّا.	١٢	٢١,١٪	١٨	٣١,٦٪	٢٠	٣٥,١٪	٧	١٢,٣٪	٢,٦١	٠,٩٥٩	٢
٦	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أستطيع التحدث بسرعة.	٥	٨,٨٪	١٤	٢٤,٦٪	٢٠	٣٥,١٪	١٨	٣١,٦٪	٢,١١	٠,٩٥٨	٣
٧	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أعرف أساليب التواصل (الحوار، الاعتذار، الطلب، ...).	٦	١٠,٥٪	٨	١٤,٠٪	٢٣	٤٠,٤٪	٢٠	٣٥,١٪	٢,٠٠	٠,٩٦٤	٤

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأن مفرداتي في اللغة العربية قليلة.	٧	٪١٢,٣	١١	٪١٩,٣	١٣	٪٢٢,٨	٢٦	٪٤٥,٦	١,٩٨	١,٠٧٧	٥
٤	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لعدم معرفتي أحيانًا بتركيب الجملة العربية بشكل سليم.	٣	٪٥,٣	١٣	٪٢٢,٨	١٦	٪٢٨,١	٢٥	٪٤٣,٩	١,٨٩	٠,٩٣٩	٦
١	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لخوفي من الوقوع في الخطأ.	٣	٪٥,٣	١٣	٪٢٢,٨	١٤	٪٢٤,٦	٢٧	٪٤٧,٤	١,٨٦	٠,٩٥٣	٧
٥	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أحسن استعمال الضمائر بشكل جيد.	٣	٪٥,٣	٧	٪١٢,٣	١٩	٪٣٣,٣	٢٨	٪٤٩,١	١,٧٤	٠,٨٧٧	٨
٣	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أنطق بعض الأصوات العربية بشكل صحيح.	٤	٪٧,٠	٨	٪١٤,٠	١٣	٪٢٢,٨	٣٢	٪٥٦,١	١,٧٢	٠,٩٥٩	٩
	المتوسط العام									٢,٠٩	٠,٦٨٦	

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويبين الجدول (٢-٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة التحدث - تراوحت قِيَمها بين (١,٧٢ – ٢,٩٣)؛ حيث حصلت الفقرة رقم (٩، ٨) على درجات صعوبة كبيرة؛ كان أعلاهما الفقرة رقم (٩) والتي تنص على: ''أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ وزملائي الطلاب؛ لأنهم يتحدثون باللهجة العامية، وأنا لا أعرف التحدث بها''؛ حيث حصل على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٩٣).

تليها الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: «أجد صعوبة في التحدث مع زملائي الطلاب؛ لأن معرفتي باهتمامات الطلاب السعوديين وثقافتهم قليلة جدًّا''؛ حيث حصلت على متوسط حسابي كبير وقيمته (٢,٦١).

كما حصلت الفقرة رقم (٦) على درجة صعوبة متوسطة، والتي تنص على: «أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أستطيع التحدث بسرعة''؛ حيث حصلت على متوسط حسابي متوسط وقيمته (٢أ١١)، في حين حصلت باقي الفقرات على درجات صعوبة قليلة، كان أدناها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على: ''أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أنطق بعض الأصوات العربية بشكل صحيح»؛ حيث حصل على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٧٢).

كما يُبين الجدول حصول إجمالي المؤشرات على متوسط حسابي قيمته (٢,٠٩)، ودرجة صعوبة قليلة.

- كما ينص **السؤال الثالث** مِن أسئلة الدراسة على: «ما الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢-٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة

م	المؤشر	درجة الصعوبة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		قليلة		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٨	أجد صعوبة في كتابة التكليفات والبحوث باستعمال الحاسب الآلي؛ لأن مهاراتي في استعمال الحاسوب قليلة.	١٦	٪٢٨,١	٩	٪١٥,٨	١٦	٪٢٨,١	١٦	٪٢٨,١	٢,٤٤	١,١٨٠	١
٧	أجد صعوبة في الكتابة الأدبية؛ لأن مفرداتي ومهاراتي في الكتابة الإبداعية ضعيفة.	١٠	٪١٧,٥	١٤	٪٢٤,٦	١٩	٪٣٣,٣	١٤	٪٢٤,٦	٢,٣٥	١,٠٤٤	٢

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣	أجد بطئًا في الكتابة في القاعة؛ لأني لم أتدرب على الكتابة السريعة بخط الرقعة.	١١	١٩,٣٪	١٣	٢٢,٨٪	١٧	٢٩,٨٪	١٦	٢٨,١٪	٢,٣٣	١,٠٩١	٣
٢	أجد صعوبة في كتابة البحوث والواجبات العلمية التي يطلبها الأستاذ؛ لأني لم أتدرب على كتابة البحوث العلمية.	٩	١٥,٨٪	١٣	٢٢,٨٪	٢١	٣٦,٨٪	١٤	٢٤,٦٪	٢,٣٠	١,٠١٧	٤
٥	أجد صعوبة في كتابة خطاب للأستاذ أو المسؤول (اعتذاراً طلب)؛ لأني لم أتدرب على كتابة الخطابات الرسمية.	٧	١٢,٣٪	١٤	٢٤,٦٪	٢٢	٣٨,٦٪	١٤	٢٤,٦٪	٢,٢٥	٠,٩٦٩	٥
٦	أجد صعوبة في كتابة الملخصات للمقررات؛ لعدم قدرتي على تحديد الأفكار الرئيسة وإعادة كتابتها بأسلوب مختصر	٧	١٢,٣٪	١٣	٢٢,٨٪	٢٠	٣٥,١٪	١٧	٢٩,٨٪	٢,١٨	١,٠٠٢	٦

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١	أجد صعوبة في الكتابة مع الأستاذ أثناء الشرح؛ لأني لم أتدرب على الكتابة أثناء الاستماع للمتحدث.	٩	٪١٥,٨	١٢	٪٢١,١	١٥	٪٢٦,٣	٢١	٪٣٦,٨	٢,١٦	١,٠٩٩	٧
٤	أجد صعوبة في الإجابة عن الاختبارات المقالية؛ لأني لم أتدرب على مهارات الكتابة العلمية في التعبير الكتابي.	٦	٪١٠,٥	٨	٪١٤,٠	١٩	٪٣٣,٣	٢٤	٪٤٢,١	١,٩٣	٠,٩٩٧	٨
٩	أجد صعوبة في كتابة الأرقام باللغة العربية؛ لأني لم أتدرب جيدًا على كتابتها بالحروف.	٤	٪٧,٠	٦	٪١٠,٥	٢١	٪٣٦,٨	٢٦	٪٤٥,٦	١,٧٩	٠,٩٠١	٩
	المتوسط العام									٢,١٩	٠,٧٨٨	

يبين الجدول (٢-٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة - تراوحت قِيَمها بين (١,٧٩ – ٢,٤٤)، وجميعها بدرجات صعوبة متوسطة وقليلة؛ حيث حصلت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: "أجد صعوبة في كتابة التكليفات والبحوث باستعمال الحاسب الآلي؛ لأن مهاراتي في استعمال الحاسوب قليلة» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٤٤)، في حين حصلت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على: "أجد

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صعوبة في كتابة الأرقام باللغة العربية؛ لأني لم أتدرب جيدًا على كتابتها بالحروف» على أقل متوسط حسابي، وقيمته (١,٧٩).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المؤشرات على متوسط حسابي قيمته (٢,١٩) ودرجة صعوبة قليلة، وهذا يدل على عدم وجود صعوبات لغوية كبيرة تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة.

مناقشة النتائج:

يتناول الباحث في هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي ستجيب عن أسئلتها مع مناقشتها وربطها بما توصلت إليه الدراسات السابقة وهي كما يلي:

١ـ للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مستوى الصعوبات اللغوية المتعلقة بالمهارات الانتاجية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عند التحاقهم بالدراسة في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ فقد أثبتت الدراسة أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الذين يدرسون في المرحلة الجامعية لا يواجهون صعوبات كبيرة في المهارات الإنتاجية ككل، حيث حققت في مجملها درجة قليلة وبمتوسط حسابي (٢,١٤) وهذه النتيجة جاءت على عكس ما خرجت به دراسة (السلمي،٢٠٢٣م) من أن المهارات الانتاجية (الشفهية والكتابية) هي الأكثر احتياجًا لدى متعلمي اللغة للدراسة الأكاديمية، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العلي، ٢٠١٤م) من أن أكثر الصعوبات اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية هي المتعلقة بمهارة (الاستماع) وهي من المهارات الاستقبالية، وأقلها صعوبة هي الصعوبات المتعلقة بمهارة الكتابة وهي من المهارات الإنتاجية. كما أثبتت الدراسة أن مهارة الكتابة بمجملها تعتبر أكثر صعوبة من مهارة التحدث في متوسط الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية وهي تختلف هنا مع ما توصلت إليه

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دراسة (المطوع،١٩٩٥م) بجامعة الكويت والتي توصلت إلى أن مهارة المحادثة تشكل أكثر المهارات صعوبة، كما أنها تختلف مع دراسة (العلي، ٢٠١٤م) التي ترى أن مهارة الكتابة هي أقل المهارات اللغوية صعوبة؛ وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة أن متعلمي اللغة الثانية قد لا يتعرضون لمواقف اتصالية مع أبناء اللغة تشجعهم على إنتاج اللغة تحدثًا أو كتابة، وذلك بسبب طبيعة الدراسة الجامعية بالمملكة بشكل عام، والكليات الشرعية على وجه الخصوص التي تمثل النسبة الأكبر من أفراد العينة (٧٣،٧)، حيث يكثر في هذه الكليات عدد الطلاب داخل القاعة؛ مما يجعل الأستاذ يفضل طريقة الإلقاء والشرح طوال وقت المحاضرة، ويبقى دور الطالب سلبيًّا لا يتعرض للسؤال والمناقشة، كما أن وجود نسبة كبيرة من الطلاب الناطقين بغير العربية في هذه الكليات يقلل فرصة احتياجهم للتواصل مع أبناء اللغة، فيكتفون بالتواصل فيما بينهم تحدثًا وكتابة.

٢ـ وعند النظر للفقرات التي تمثل الصعوبات اللغوية الكبيرة التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة التحدث من أجل الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة نجد أن فقرة: «أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ وزملائي الطلاب؛ لأنهم يتحدثون باللهجة العامية وأنا لا أعرف التحدث بها». هي أكبر الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية في المرحلة الجامعية، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (القفعان، ٢٠١٢م، ص٣) حول تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ يقول: ومشكلة الازدواجية بين العامية والفصيحة من المشكلات التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وذلك عندما يستخدم مدرس اللغة العربية الفصيحة أثناء تدريسه، ثم لا يلبث أن ينتقل إلى العامية في حديثه مع المتعلمين، وهذا الأمر يؤثر في المستوى اللغوي عند متعلم العربية، ويجعله ضعيفًا في اللغة العربية، وقد يتبادر إلى أذهان أبناء اللغة أن الفرق بين العامية والفصيح

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واضح وسهل، لكن الأجنبي يجد الخلاف كبيرًا بينهما، مما يخلق عنده يأسًا؛ بسبب عدم تلبية ما يتعلمه نظاميًّا للتواصل مع زملائه العرب الذين يتكلمون العامية في أحاديثهم الجانبية. وستبقى مشكلة الازدواجية اللغوية بين العامية والفصحى في اللغة العربية مسألة محيرة ولم تحسم بعد في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، إلا أن الباحث يرى ضرورة أن يتعرّف متعلم اللغة العربية في المستويات المتقدمة من مرحلة الإعداد اللغوي على وجود هذه الازدواجية، كما يمكن أن يتعرض للدخل اللغوي باللهجة العامية بصورة غير مقعّدة كأن تكون وحدة دراسية مسموعة أو مشاهدة في مقرر التواصل اللغوي، من أجل أن يكون لدى الطالب الاستعداد لقبول هذه الازدواجية والتكيف معها.

كما حصلت عبارة: أجد صعوبة في التحدث مع زملائي الطلاب؛ لأن معرفتي باهتمامات الطلاب السعوديين وثقافتهم قليلة جدًّا. على متوسط حسابي كبير بين الصعوبات المتعلقة بمهارة التحدث، وهو ما يتفق مع النظريات الحديثة التي تنادي بأهمية الكفاية اللغوية الاجتماعية، وهي المعرفة الاجتماعية والثقافية للغة الهدف، وهذا يعني أن يكون متعلمو اللغة على معرفة كافية بالمعارف الثقافية العامة حول مجتمع اللغة من حيث العادات والتقاليد والتنوع الجغرافي والقبلي وغير ذلك من المعارف الثقافية العامة، إضافة إلى المعرفة الثقافية الخاصة المتمثلة باهتمامات الناس في حياتهم العامة وخاصة فئة الشباب الذين سيختلط بهم متعلم اللغة بصورة مباشرة في المرحلة الجامعية، وهو ما أشار إليه الشويرخ (٢٠١٧م، ص١٣٢) في حديثه عن تدريس كفاية التقاطع الثقافي بقوله: ويرى (Yin,2009:76) أن هناك صنفين من الثقافة في سياق تعليم اللغة الثانية وتعلمها: الثقافة الرسمية والثقافة الشعبية. وتتعلق الثقافة الرسمية بالحضارة مثل الجغرافيا والتاريخ والأدب والفنون والسياسة والأديان، بالمقابل تتصل الثقافة الشعبية بالحياة اليومية، ويشمل ذلك

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسلوب العيش وأنماط السلوك والقيم والقناعات والعادات والأعراف الاجتماعية، كما يشير إلى أهمية هذا الصنف من الثقافة في مجال تعليم اللغة، حيث يرى أنه يجب أن يشكل المحتوى الثقافي في مناهج تعليم اللغة؛ بسبب أن هذه الجوانب الثقافية تحتوي على سلوكيات لغوية وغير لغوية في الحياة اليومية، وهي بذلك تعتبر عنصرًا محوريًّا في التواصل الثقافي.

كما حصلت الفقرة رقم (٦) على درجة صعوبة متوسطة والتي تنص على: « أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ أو زملائي الطلاب؛ لأني لا أستطيع التحدث بسرعة.» وهذه الصعوبة مع أنها جاءت بدرجة متوسطة إلا أنها تعزز أهمية الانتباه في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية إلى أهمية تدريب الطالب في المستوى المتقدم إلى مجموعة من السلوكيات والظواهر اللغوية المستعملة بين أبناء اللغة مثل تدريب المتعلم على سرعة التحدث من خلال التعرض للحوارات الطبيعية التي تلقى بطريقة سريعة، وكذلك التدريب على القراءة السريعة، والكتابة السريعة، حتى يكون متعلم اللغة أكثر جاهزية للتكيف مع مجتمع اللغة أثناء الدراسة الأكاديمية مع الناطقين الأصليين.

وأما ما يتعلق بباقي فقرات الاستبانة في هذا المحور فإن الجدول السابق (٢-٢) أظهر حصول إجمالي المؤشرات على متوسطات حسابية بدرجة صعوبة قليلة، وهي الصعوبات المرتبطة بالجانب الصوتي والنحوي والدلالي للغة، وهذا يدل على عدم وجود صعوبات لغوية ذات دلالة إحصائية تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة مما يشير إلى أن هذه الصعوبات يمكن أن تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة الأولى من تعلم اللغة كما أشار إلى تلك الصعوبات العصيلي(٢٠٠٢م). كما أثبتت الدراسة أن جانب الخوف من الوقوع في الخطأ لا يشكل صعوبة كبيرة أمام متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المرحلة الجامعية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣_ وعند النظر للفقرات التي تمثل الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في مهارة الكتابة، والتي تجيب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة نجد أن فقرة: « أجد صعوبة في كتابة التكليفات والبحوث باستعمال الحاسب الآلي؛ لأن مهاراتي في استعمال الحاسوب قليلة» قد حصلت على أعلى نسبة من بين فقرات هذا المحور، وهو ما يشير إلى حاجة متعلمي اللغة الثانية لتعلم مهارة الكتابة الحاسوبية باللغة العربية، خاصة بعد التحول التقني في كثير من الممارسات التعليمية مثل كتابة الواجبات والبحوث وإرسالها عبر البريد الجامعي، والتواصل مع الأساتذة عبر المنصات التعليمية عن بعد، وهذا يؤكد ضرورة إدخال مقرر التعليم الالكتروني في برامج تعليم اللغة الثانية وتدريب الطلاب على التعامل مع الحاسوب بوصفه أداة للتواصل الكتابي.

كما جاءت فقرة:» أجد صعوبة في الكتابة الأدبية؛ لأن مفرداتي ومهاراتي في الكتابة الإبداعية ضعيفة.» في أعلى الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية» وهذا يعكس رغبة متعلمي اللغة العربية للوصول إلى المستوى الإبداعي في الكتابة العربية، خاصة وأن عددًا من متعلمي اللغة قد التحقوا بكلية اللغة العربية وقد شارك منهم في هذه الدراسة (٨,٨٪) طالبًا، الأمر الذي يشجع على إعادة مقرر البلاغة الأدبية في برامج تعليم اللغة، وهو ما توصل إليه الباحث عند مراجعته لاستفتاءات الطلاب بعد تخرجهم من مرحلة الإعداد اللغوي، ويؤكد (طعيمة،ص٦٨٧) على هذه القضية فيقول: للتذوق الأدبي موقعه المهم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إذ ينتمون إلى ثقافات متباينة ولدى كل من هذه الثقافات إبداعاتها. وللدارس علينا أن نمكنه من تذوق الإبداع العربي والاستمتاع به.

وعند الفقرة رقم (٣) نجد أن «البطء في الكتابة في القاعة؛ لأني لم أتدرب على الكتابة السريعة بخط الرقعة» من الصعوبات التي تواجه عددًا متعلمي اللغة العربية في المرحلة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجامعية، وهذه المشكلة سببها عدم اهتمام برامج تعليم اللغة بمهارات الكتابة السريعة من خلال الانتقال بالطالب من مهارة الكتابة بخط النسخ إلى الكتابة السريعة بخط الرقعة، وهو ما أكد عليه متعلمو اللغة للباحث أثناء قيامه بدورة تدريبية لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة حول مهارات رسم الحرف العربي، ويرى الباحث أهمية تدريب متعلمي اللغة على مهارات الكتابة السريعة في المستويات المتقدمة؛ لحاجتهم إليها في الدراسة الجامعية التي تعتمد على سرعة الكتابة من قبل الأستاذ على السبورة أثناء الشرح، والطالب أثناء التعليق والمتابعة مع الأستاذ.

وأما ما يتعلق بباقي فقرات الاستبانة في هذا المحور فإن الجدول السابق (٢-٣) أظهر حصول إجمالي المؤشرات على متوسطات حسابية بدرجة صعوبة قليلة، وهذا يدل على عدم وجود صعوبات لغوية ذات دلالة إحصائية تواجه متعلمي اللغة العربية عند انتقالهم للدراسة في كليات الجامعة في تلك الفقرات.

الخاتمة:

تعكس المهارات الإنتاجية (التحدث، والكتابة) مستوى الكفاءة اللغوية والتواصلية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المواقف الحياتية العامة، وتزداد الحاجة لها كلما تعرض المتعلم لمواقف تواصلية مباشرة مع الناطقين الأصليين باللغة بشكل يومي؛ كالتواصل مع الطلاب السعوديين في الدراسة الجامعية، وهو ما يحصل حاليًّا لمتعلمي اللغة العربية عندما يُكْملون دراسة اللغة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لينتقلوا بعدها للدراسة في كليات الجامعة وأقسامها مع الطلاب السعوديين.

وهنا يواجه عددٌ مِن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية مجموعةً مِنَ الصعوبات التي تعوق تواصلهم اللغوي بشكل طبيعي مع الأساتذة والطلاب والمقررات الدراسية وغيرها؛ وذلك

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بسبب الفجوة اللُّغوية بين طبيعة الدراسة في برامج تعليم اللغة وبين البرامج الأكاديمية في كليات الجامعة؛ لذا جاءت هذه الدراسة التي تحمل عنوان: "**الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية (دراسة وصفية)**".

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما طبقت أداة (الاستبانة) على سبعة وخمسين طالبًا؛ بوصفهم عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد قُسّمت الأداة إلى محورين:

الأول: مجموعة الصعوبات المتوقعة حول مهارات التحدث.

والثاني: مجموعة الصعوبات المتوقعة حول مهارات الكتابة.

وقد طبقت الدراسة الميدانية على الطلاب الناطقين بغير العربية الذين يدرسون في المرحلة الجامعية بعدد من كليات جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، في الفصل الثالث من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة المتوسط الحسابي للصعوبات اللُّغوية في المهارات الإنتاجية كانت في مجملها قليلة، كما أثبتت الدراسة بأن مهارة الكتابة أكبرُ من مهارة التحدث في متوسط الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية، إلا أن أكبرَ صعوبة تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية تكمن في مهارة التحدث، وهي الصعوبة المتعلقة بالازدواجية اللغوية وتحدّث أبناء اللغة بالعامية؛ حيث كان ذلك عائقًا كبيرًا في عملية التواصل اللغوي مع زملائهم السعوديين.

إضافة إلى ضعف الكفاية الثقافية لدى متعلمي اللغة الثانية حول مجتمع اللغة وثقافة أبنائها، وصعوبة التحدث بسرعة مع الناطقين الأصليين، تعد مِنَ الصعوبات التي تعوق

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

متعلمي اللغة عن التواصل مع أبناء اللغة بيسر وسهولة، كما أثبتت الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالمستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، والصعوبات المتعلقة بالخوف من الوقوع بالخطأ لا تعتبر صعوبة كبيرة أمام متعلمي اللغة في هذه المرحلة.

وعلى مستوى مهارات الكتابة، خلصت الدراسة إلى حاجة متعلمي اللغة الثانية لتعلم مهارات الكتابة على الحاسب الآلي؛ لتسهل عليهم الدراسة في المرحلة الجامعية، إضافة إلى وجود صعوبة لدى بعض الطلاب في استعمال الكتابة الإبداعية، وهو ما يُؤكد قناعة الطلاب ورغبتهم بتعلم فنون البلاغة والأدب قبل تحولهم للدراسة في الجامعة. كما أثبتت الدراسة أن الطلاب الناطقين بغير العربية يواجهون صعوبة في الكتابة السريعة أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية.

وبعد استعراض أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائجَ، تحاول أن تقدم عددًا من التوصيات والمقترحات، منها:

١- توصي الدراسة العاملين في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية بمعاهد تعليم اللغة وبَرامجها بأهمية النظر في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية، مِن خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والدراسات المشابهة، والاستفادة منها في تطوير البرامج وإعداد المقررات.

٢- تُوصي الدراسة بأهمية تهيئة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في برامج تعليم اللغة، من خلال إعطائهم المهاراتِ الكافيةَ في التحدث والكتابة التي يحتاجونها للتواصل مع أبناء اللغة؛ كتعريضهم في المستويات المتقدمة للدخل اللغوي لبعض اللهجات العربية التي يتحدث بها المجتمع، إضافة إلى تدريب الطلاب على مهارة التحدث بسرعة، والطلاقة في الكلام.

٣- تُوصي الدراسة بضرورة إدخال مقرر الثقافة السعودية، ومقرر الحاسب الآلي، ومقرر

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البلاغة في المستويات المتقدمة مِنْ برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المملكة.

٤- تُوصي الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على مهارات الكتابة الإبداعية، والكتابة العلمية، ومهارات الكتابة البحثية، والتدريب على السرعة في الكتابة، مِن خلال تعليم الطلاب مهارات الكتابة بخط الرقعة والإملاء السريع، وكتابة المسموع، وغيرها من المهارات الكتابية اللازمة للمرحلة الجامعية.

كما تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات المستقبلية الآتية:

١- الصعوبات اللُّغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة)، أثناء دراستهم في المرحلة الجامعية.

٢- الاحتياجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية للدراسة الأكاديمية في المرحلة الجامعية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١ م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات، الطبعة السادسة.
- بركات، صديق آدم. (٢٠١٣ م). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: أهدافه وأسسه بالتطبيق على كتاب العلوم التربوية لتعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية. المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ماليزيا.
- حيمورة، فاطمة. (٢٠١٥م). المهارات اللغوية ومكانتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – دراسة تحليلية – مركز اللغات – الجامعة الأردنية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة.
- ريتشاردز، جاك. (٢٠١٢م). تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة د. ناصل عبد الله الغالي، ود. صالح بن ناصر الشويرخ، جامعة الملك سعود، ط٢، الرياض.
- السلمي، تواف بن صالح. (٢٠٢٣م). تصور مقترح لتوظيف مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية (AAP) في ضوء تحليل الاحتياجات اللغوية الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، العدد ٩.
- الشايع، علي بن جاسر. (٢٠١٩م). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة والصعوبة، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة ألمانيا.
- الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠١٧م). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللغات للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية.
- عثمان، ميرفت جمعة عبدالله. (٢٠١٢م). برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاصة للدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشريف: في ضوء احتياجاتهم الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (١٩٩٩م). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٠٢م). طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع أضواء المنتدى.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٠٢م). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى.
- آل علي، أنس بن حسين بن أحمد. (٢٠١٥م). الصعوبات اللغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة بكليات الجامعة الإسلامية: طلاب كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية أنموذجًا. رسالة الماجستير - الجامعة الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (٢٠١١م). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطابع الحميضي، الطبعة الأولى.
- القحطاني، سالم سعد وآخرون. (٢٠٠٠م). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات (*SPSS*)، المطابع الوطنية الحديثة، الطبعة الأولى.
- القفعان، توفيق محمد ملّوح، والفاعوري، عوني صبحي. (٢٠١٢م). تأثير الازدواجية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد ١.
- مدكور، علي أحمد. (٢٠١٠م). بَرنامج تعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين الناطقين بلغات أخرى مِن خلال الثقافة الإسلامية - المجلة العربية للدراسات اللغوية - معهد الخرطوم- عدد ٢.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- المطوع، نجاح بنت عبد العزيز. (١٩٩٥م). الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت، دراسة مَيدانية، مجلة كلية التربية، الإمارات، السنة العاشرة، العدد ١١.
- يونس، فتحي علي، وآخرون: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض كتاب:
الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)

أ.د. علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية- كلية التربية بجامعة أسيوط.

صدر الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) في العام ٢٠٢٣م عن المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، وقد بدأت فكرة هذا الإطار من خلال التصور الذي وضعه الفريق ونشر في مؤتمر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة في يناير ٢٠٢٠، بعنوان (تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، وقد تبنى المركز التربوي هذا التصور وأدرجه بوصفه أحد متطلبات تنفيذ مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية ضمن خطة برامج المركز للدورة (٢٠٢١/ ٢٠٢٢م)، وطلب من معد التصور تشكيل فريق للبدء بالعمل فيه، بعدما انتهت الموافقات الرسمية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكانت الحاجة ملحة لوضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لعدة أسباب منها:

- أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تلك اللغة التي ينطق بها عدد لا يستهان به على مستوى العالم، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على تعلمها لأسباب متنوعة، ودوافع مختلفة، ومن المتفق عليه أن لكل لغة خصائصها وطبيعتها وثقافتها، وما ينطبق على تعليم لغة أجنبية ليس شرطًا أن ينطبق على لغة أخرى.

- ضرورة رصد المتطلبات الرئيسة لتأليف مناهج تعليم اللغة العربية وموادها، ووضع المعايير الخاصة بتأليف هذه المناهج بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة، ويتوافق مع احتياجات المتعلمين ودوافعهم.

- أهمية تحديد الأطر العامة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومستوياتها المعيارية، وإجراءات التدريس، ووسائل التقويم وأساليبه، بالإضافة إلى المتطلبات الرئيسة لتصميم المواد التعليمية.

- الحاجة إلى تحديد المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بما يتوافق مع المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والعمل على تدريبهم عليها وفق معايير جودة البرامج التدريبية.

- الإسهام في سد الفراغ العلمي في الميدان نظرًا لعدم وجود تجربة عربية لوضع إطار لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(باستثناء التجربة التي قدمها الأستاذ الدكتور علي مدكور رحمه الله، وما عليها من ملحوظات) ومواكبة التجارب المشهورة لوضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية التي من أشهرها تجربة المركز الأمريكي

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لتعليم اللغة الأجنبية(ACTFL)، وتجربة الاتحاد الأوربي (CEFR).

ولإعداد الإطار الحالي روجعت الإسهامات العلمية التي تناولت بناء وثائق المنهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والمصفوفات المقترحة، ومعايير جودة برامج التدريب في المجال.

وقد قُسِّم الإطار إلى ثلاثة مكونات رئيسة:

- التأليف: ويعرض فيه ما يتعلق بإعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومناهجها وسلاسلها وكتبها.
- التعليم: ويعرض فيه ما يرتبط بالعملية التعليمية ومن يقوم بها (المعلم) وتضمن ما يتعلق بإستراتيجيات التدريس والأنشطة والتدريبات، والمستويات المعيارية للمعلم.
- التدريب: ويعرض فيه ما يتعلق بتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها.

ثم أضيفت بعض الأمور المهمة في المجال؛ تمثلت في: توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعليم اللغة العربية للأطفال، ولذوي صعوبات التعلم، ولذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد رتبت هذه المكونات ترتيبًا منطقيًّا، حيث إن العلمية التعليمية – أيًّا كانت- تبدأ بوجود محتوى علمي مطلوب تقديمه إلى المتعلمين(وهو ما يحدث في مرحلة التأليف)، وهذا المحتوى يقدمه أحد المعنيين (المعلم) الذي من المفترض أن يتمكن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم (التعليم)، وعندما تظهر مستجدات في العلم أو التعليم فلابد أن تكون

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هناك تنمية مهنية مستمرة تحدث من خلال البرامج التي تقدم ذلك (التدريب)، وبناء على ذلك قسم الإطار إلى سبعة فصول، وقائمة بالمراجع، وملحقين.

جاء الفصل الأول بعنوان: «الهيكل العام للإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، وقد عرض هذا الفصل ما يأتي: أهمية الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومكوناته، وأهدافه، والمستهدفون منه، والمفاهيم المستخدمة فيه، ومرتكزات بنائه، ومرجعيات إعداده، وإجراءات إعداده.

ونظرًا لحرص فريق العمل على إعداد الإطار في صورة علمية وعملية مناسبة، فقد عمل- بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- على عقد ورشة عمل دولية حضرها (٢٨٧) خبيرًا ومختصًّا ومهتمًّا بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عرض فيها رئيس الفريق الفكرة العامة للإطار، ومكوناته، ثم وزعت استبانة لاستطلاع رأي الحاضرين حول عدد من الأمور التي عرضت عليهم تمثل المكونات الرئيسة للإطار، لذلك تناول هذا الفصل وصفًا للمشاركين في ورشة العمل الدولية حول الإطار المرجعي، وعرضًا لآراء حاضري ورشة العمل الدولية حول الإطار المرجعي ومكوناته.

بعد ذلك عرض موقف الإطار من بعض القضايا، مثل: الترجمة واستخدامها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والقضايا الثقافية وتضمنيها في تعليم اللغة، وتوظيف التقنية في التعليم، والمصطلحات العلمية المستخدمة، وهل الإطار يرتكز على المعايير فقط أو المعايير واحتياجات المتعلمين، وتعليم اللغة لأغراض عامة وأغراض خاصة، وتعليمها للصغار والراشدين، وتعليمها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

ثم عرض الإطار معايير اختيار فريق العمل، وأشير إلى أنه روعي عند اختيار فريق

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العمل من الباحثين والمحكمين والمستشارين أن تكون تخصصاتهم وخبراتهم متنوعة بما يخدم الهدف العام للإطار فجاءت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، واللغويات التطبيقية، والأدب والبلاغة، والمناهج وطرق التدريس، والتدريب، والشريعة الإسلامية، بالإضافة إلى تنوع خبراتهم، ومكان عملهم ولغتهم الأصلية.

وأشير في نهاية الفصل الأول إلى أن الإطار بشكله الحالي صالح للاستخدام بناء على خبرة فريق العمل، وفريق الباحثين، والهيئة الاستشارية، والمراجعين، وهي صورة قابلة للتطوير والتحسين المستمر، بحيث تُعالج جوانب القصور، وتُعزز جوانب القوة، وتُتابع التطورات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وقد أشار الإطار إلى أبرز ما سيصدر قريبًا – إن شاء الله– ما يتعلق بالمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء التفصيلية التي تتعلق بكل مستوى من المستويات اللغوية الواردة في الإطار، مع ذكر أمثلة توضيحية لتنميتها، وقياس أداء المتعلمين فيها.

وبدأ الفصل الثاني الموسوم بـ: «مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معاييرها ومؤشراتها» بعرض الجهود السابقة التي حددت مستويات تعليم اللغات الأجنبية، ومن أشهرها: المستويات المعيارية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والمستويات اللغوية وفقا للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، ثم بعد ذلك تعرض المستويات اللغوية التي تبناها هذا الإطار ويعمل وفقًا لها.

والمستويات اللغوية عبارة عن تدرج يوزع عليه متعلمو اللغة بناء على يمتلكه كل متعلم من مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية.

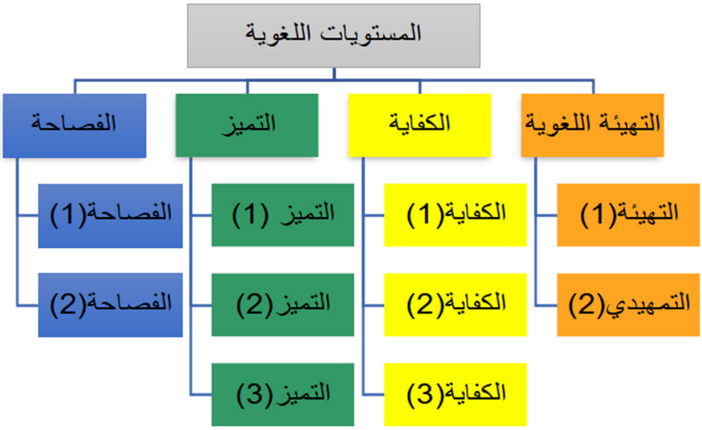
وفي هذا الإطار يوزع المتعلمون على أربعة مستويات رئيسة، مقسمة إلى عشرة مستويات فرعية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مستوى التهيئة: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها تمييز أصوات اللغة العربية استماعًا وتحدثًا وكتابة، واستخدام تعبيرات يومية مألوفة، وجمل بسيطة تلبي احتياجاته اليومية، والتعبير عن آرائه.
- مستوى الكفاية: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها فهم المحتويات الرئيسة للنصوص التي تدور حول موضوعات مألوفة لديه، والتعبير عن مجالات الاهتمامات الشخصية، ويعبر عن رأيه في العديد من الموضوعات.
- مستوى التميز: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها فهم نطاق واسع من النصوص الطويلة التي تناقش موضوعات متنوعة، وإدراك المعاني الضمنية داخلها، ويعبر عن رأيه حول الموضوعات المتنوعة بتلقائية وطلاقة وصحة لغوية.
- مستوى الفصاحة: المستوى اللغوي الذي يشير إلى خبرات متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في مهارات اللغة وعناصرها ومفاهيمها وما يرتبط بذلك من جوانب ثقافية يستطيع من خلالها فهم كل النصوص التي يستمع إليها أو يقرؤها، والتعبير عن رأيه بلغة صحيحة خالية من الأخطاء، وتذوق النصوص الأدبية، ومعرفة قدر كاف من التراث العربي الفصيح (نثرًا وشعرًا).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد قسمت هذه المستويات الأربعة الرئيسة إلى عشرة مستويات فرعية، و يستخدم الإطار اختصارًا لكل مستوى من المستويات الفرعية، بحيث يسهل على كل من يتعامل مع الإطار استخدام هذه الاختصارات للدلالة على المستويات الفرعية العشرة كما في الشكل الآتي:



ولتيسير التعامل مع المستويات الفرعية فقد اختير حرف (ع) للدلالة على كل مستوى فرعي، وهذا الحرف يشير إلى حرف العين من كلمة (عربي)، كما أنه يتوافق مع ما فعله الخليل بن أحمد الفراهيدي عند تسمية معجمه (العين) وهو أول معجم في اللغة العربية، الذي رتبه وفقًا لمخارج الحروف، وكانت هذه المخارج تبدأ عنده بالعين، ونظرًا لأن المستويات الفرعية عشرة مستويات، فإن الاختصارات تتدرج من (ع١) إلى (ع١٠)، وذلك منا يأتي:

- (ع١) يدل على (التهيئة ١).
- (ع٢) يدل على (التهيئة ٢).
- (ع٣) يدل على (الكفاية ١).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- (ع٤) يدل على (الكفاية ٢).
- (ع٥) يدل على (الكفاية ٣).
- (ع٦) يدل على (التميز ١).
- (ع٧) يدل على (التميز ٢).
- (ع٨) يدل على (التميز ٣).
- (ع٩) يدل على (الفصاحة ١).
- (ع١٠) يدل على (الفصاحة ٢).

ويتبنى الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فكرة تحديد لون محدد لكل مستوى من المستويات اللغوية، بحيث يكون هناك اتفاق بين مستخدمي الإطار عند تصميم الكتب، أو الاختبارات، أو مستويات الاختبارات...إلخ، وهذا يتوافق مع تخصصي رؤية وهوية بصرية تساعد على التمييز البصري السريع لكل مستوى من المستويات اللغوية.

وقد روعي عند استخدام هذه الألوان أن تكون متدرجة وفق الألوان الطبيعية والبدء باللون الثاني(البرتقالي)؛ لأن دلالة اللون الأحمر المعمول بها عالميًّا في إشارات المرور تدل على التوقف، وهذا قد يعطي دلالة سلبية- عند بعض الثقافات- على توقف المتعلم وعدم تقدمه في تعلم اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح الألوان الدالة على كل مستوى من المستويات اللغوية:

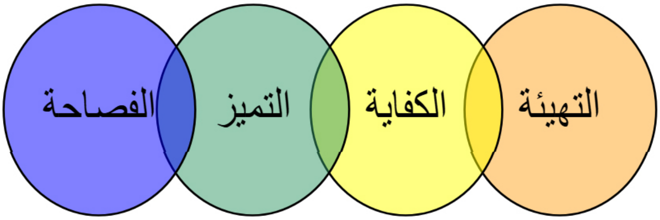
هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللون	المستوى
البرتقالي	التهيئة
الأصفر	الكفاية
الأخضر	التميز
الأزرق	الفصاحة

وبناء على ذلك، فإنه من المهم أن يراعي مستخدمو الإطار هذه الألوان عند التعامل مع المستويات اللغوية الرئيسة، والفرعية.

من المهم الإشارة إلى أن هناك تداخلًا بين نهاية كل مستوى لغوي وبداية المستوى الذي يتبعه، مما يشير إلى أنه ليس هناك حد فاصل دقيق بين المستويات اللغوية، ويرجع ذلك إلى طبيعة اللغة نفسها، حيث إنه ليس بالضرورة أن يكون تمكن المتعلم من مهارات اللغة وعناصرها بدرجة واحدة، فقد يكون هناك تمكن من مهارات القراءة وضعف في مهارات الاستماع مما يترتب عليه عند الحكم على المستوى اللغوي للمتعلم أن يكون في مستوى معين بصورة مجملة، لكن مستواه في مهارة أفضل من مهارة أخرى، كما أن الدقة في تصميم الاختبارات المستخدمة سواء لتحديد المستوى أو الكفاءة اللغوية لها دور كبير في الحكم على المستوى اللغوي للمتعلم حكمًا دقيقًا.

ولذلك من المهم أن نضع في أذهاننا الشكل الآتي عن التعامل مع المتعلمين وتصنيفهم في المستويات اللغوية:



هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثم ختم الفصل بعرض واصفات الأداء لكل مستوى من المستويات اللغوية الأربعة في جانبي الاتصال: الإنتاج الشفوي والتحريري، والتلقي الشفوي والتحريري.

بعد ذلك جاء الفصل الثالث بعنوان: «تأليف مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، وقسم إلى محورين رئيسين:

- المحور الأول: المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ما يأتي:

- يصمم كتاب اللغة العربية بناء على وثيقة منهج محددة، ومعايير واضحة.
- يراعي الكتاب المستويات المعيارية لاختيار المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.
- يشارك في تصميم كتاب اللغة العربية فريق مختص ذو كفاءة.
- يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية وعناصرها.
- يعزز كتاب اللغة العربية الوعي الثقافي.
- يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية المفاهيم اللغوية.
- يراعي كتاب اللغة العربية متطلبات تعزيز الأمن الفكري.
- يسهم كتاب اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير.
- يتوافق كتاب اللغة العربية مع مهارات الحياة ومهارات القرن الحادي والعشرين.
- يتوافق كتاب اللغة العربية مع النظريات والتوجهات اللغوية الحديثة.
- يبنى كتاب اللغة العربية على مداخل تعليمية فاعلة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- يتوافق كتاب اللغة العربية مع إستراتيجيات التدريس الحديثة.
- يتكامل كتاب اللغة العربية مع ما يقدم للمتعلم في المقررات الأخرى.
- يتوافق تصميم الكتاب مع متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية.
- اتباع الخطوات العلمية لتصميم الكتب التعليمية وتطويرها.
- يراجع كتاب اللغة العربية بصفة دورية.

• المحور الثاني: المستويات المعيارية لإعداد مواد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومحتواها، وقسمت هذه المستويات المعيارية إلى خمسة محاور هي: المعايير اللغوية، والمعايير النفسية، والمعايير التربوية، والمعايير المعرفية، والمعايير الثقافية، وقسمت هذه المعايير الرئيسة إلى ثمانية وعشرين معيارًا فرعيًّا، انبثق عنها مائتان وسبعة وخمسون مؤشرًا.

وبدأ الفصل الرابع الموسوم بـ» تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا»، بذكر بعض الأمور التي توضع في الاعتبار عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم عرضت المحاور الرئيسة للتدريس بصورة عامة، وتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة، وقُسمت إلى:

• التخطيط لتدريس اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى، وعرض فيه أهم المهارات اللازمة للمعلمين للتخطيط لدروسهم، تضمنت ست مهارات رئيسة، انبثق عنها ست وثلاثون مهارة فرعية.

• تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض فيها عدة أمور: أولها المهارات اللازمة للمعلمين لتنفيذ دروسهم، تضمنت سبع مهارات رئيسة، انبثق

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عنها سبعون مهارة فرعية، بعدها عرض الإطار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بدأت بتعريف إستراتيجية التدريس، ثم معايير اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، بعدها عرضت نماذج لإستراتيجيات التدريس قسمت وفق عدة محاور: إستراتيجيات التدريس العامة تضمنت أربعًا وعشرين إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس الاستماع تضمنت سبع إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس مهارات التحدث تضمنت إحدى عشرة إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس القراءة تضمنت سبعًا وعشرين إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس الكتابة تضمنت تسع إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس الأصوات تضمنت ثماني إستراتيجيات، وإستراتيجيات تدريس المفردات تضمنت إحدى عشرة إستراتيجية، وإستراتيجيات تدريس التراكيب تضمنت خمس إستراتيجيات، وخُتم هذا الجزء بعرض الأنشطة والتدريبات اللغوية، ونماذج لها.

- تقويم الخبرات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بدأ هذا الجزء بعرض أهمية تحديد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم عرض أسباب تطوير أدوات تقويم الخبرة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المصطلحات الرئيسة في التقويم اللغوي، ومتطلبات التقويم الحقيقي للمهارات اللغوية، ومجالات التقويم اللغوي، والقياس والتقويم اللغوي من حيث أساليب وأدواته، ومعايير تصميم أوراق الاختبار، والأسئلة اللغوية الصفية من حيث مهارات إعدادها وتوجيهها، و توظيف التقانة في التقويم اللغوي، وختم هذا الجزء بعرض نماذج تطبيقية على علاقة التقويم بإستراتيجيات التدريس.

- وقد ختم هذا الفصل بعرض مجموعة من المقترحات العامة لتنمية مهارات اللغة

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعناصرها، ثم بعض المقترحات الخاصة بكل مهارة أو عنصر لغوي على حدة، وبعض المقترحات التي تساعد المعلم على تعزيز دافعية المتعلمين للتعلم اللغوي.

أما الفصل الخامس فجاء عنوانه: «تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، وبدأ بعرض المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وقسمت هذه المستويات المعيارية إلى ثلاثة محاور رئيسة انبثق عنها اثنا عشر مجالًا، تفرع عنها ستمائة وخمسون معيارًا، قسمت إلى مؤشرين وستمائة مؤشر من مؤشرات الأداء، وتوزيع ذلك على المحاور الرئيسة الثلاثة كما يأتي:

- المعايير اللغوية(الأكاديمية): تضمنت خمسة (٥) مجالات، تفرَّع عنها عشرون (٢٠) معيارًا، قُسمت إلى مائتين وتسعة وتسعين (٢٩٩) مؤشِّرًا.
- المعايير التربوية (المهنية): تضمنت أربعةَ (٤) مجالات، تفرَّع عنها تسعة وعشرون (٢٩) معيارًا، قُسمت إلى مائتين وثلاثة وأربعين (٢٤٣) مؤشِّرًا.
- المعايير الثقافية: تضمنت ثلاثة (٣) مجالات، تفرَّع عنها سبعة (٧) معايير، قُسِّمت إلى ستينَ (٦٠) مؤشِّرًا

بعد ذلك عرضت سبل ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ونموذج لإحدى أدوات تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمعلمين.

أما الجزء الأخير في هذا الفصل، فقد عرض المستويات المعيارية لجودة البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تضمَّنَت أربعة (٤) مجالات رئيسة، انبثق عنها ستة عشر (١٦) معيارًا، تفرَّع عنها سبعة وثمانون (٨٧) مؤشِّرًا.

وجاء الفصل السادس الموسوم بـ: «تعليم اللغة العربية للفئات الأولى بالاهتمام» ليعرض

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أربعة محاور هي:

- تعليم اللغة العربية للأطفال الناطقين بلغات أخرى.
- تعليم اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم.
- تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية.
- تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية.

والفصل السابع والأخير كان عنوانه: «توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، وتضمن المحاور الآتية:

- مجالات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الوسائط التقنية التي يمكن أن تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- متطلبات توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وفي نهاية الإطار دونت المراجع التي استند إليها الفريق لإعداد الإطار وقسمت إلى محورين: المراجع العربية، والمراجع الأجنبية، ثم ملحقين أولهما خاص بالتعريف بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، والثاني خاص بأسماء الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الذين حضروا ورشة العمل الدولية لإبداء مرئياتهم حول الإطار واستوفوا البيانات المطلوبة منهم.

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبعد أن انتهى هذا الإطار، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر لله أولًا وآخرًا على توفيقه وعونه لإتمام هذا العمل، ثم أثني بالشكر الجزيل للمركز التربوي للغة العربية بدول الخليج على تبنيه فكرة تنفيذ هذا الإطار وشكري وتقديري ودعواتي لفريق العمل جميعًا المتكوِّن من: مشرف عام، ورئيس فريق، ومجموعة من الباحثين، ولجنة استشارية، ومنسق إداري، كما يأتي:

- **المشرف العام:**

د/ عيسى صالح الحمادي (مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- الشارقة)

- **رئيس فريق العمل، والباحث الرئيس:**

أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي (أستاذ تعليم اللغة العربية بجامعة أسيوط- مصر)

- **الباحثون:**

- أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي (جامعة أسيوط- مصر)
- أ.د/ صالح عياد الحجوري(جامعة الملك عبد العزيز- السعودية)
- أ.د/ مجدي حاج إبراهيم(الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا)
- د/ هناء حسني علي إبراهيم (جامعة أسيوط – مصر).
- د/ مصطفى عرابي عزب محمود (جامعة القاهرة – مصر).
- د/ علي محمد الغامدي (جامعة أم القرى – السعودية).
- د/ عبيد الله عبد الله الفايدي (وزارة التعليم- السعودية).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- د/ هالة حبش (مؤسسة رؤية للتعليم والتدريب- أمريكا).
- د/ هنيء محلية الصحة (جامعة مالانج الحكومية- إندونيسيا).
- أ/ طلعت ناجح طلعت إسماعيل(وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان)
- د/ وائل مطر الحربي (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز– السعودية).
- د/ ناصر إبراهيم الراجح (وزارة التعليم – السعودية).
- د/ علي عبد الله (جامعة أبوجا- نيجيريا).

- **اللجنة الاستشارية:**

- أ.د/ محمود كامل الناقة (جامعة عين شمس – مصر).
- أ.د/ إيمان أحمد هريدي (جامعة القاهرة – مصر).
- أ.د/ حسن عبد الحميد بخاري (جامعة أم القرى – السعودية).

- **المحكمون والمراجعون:**

- ٢٨٧ من الخبراء والمختصين والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الأسماء مدونة في ملحق ٣ لمن استوفى البيانات المطلوبة).

- **المنسق الإداري:**

- أ. عادل محمد وهيب (رئيس قسم البرامج في المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج).

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وختامًا أود الإشارة إلى أن العمل في الأطر المرجعية عمل مستمر، حيث إن هناك حاجة كبيرة إلى مراجعة الإطار مراجعة دورية، بحيث يتم تحديث محتواه وتطويره بما يتواكب مع التطورات والمستجدات في مجال اللغة وتعليمها، وخير مثال على ذلك ما حدث في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: تعلم، تعليم، تقييم (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching) الذي يعد أحد أهم الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، ومن يتتبع تاريخ هذا الإطار يجد أنه قد مرَّ بتطورات كثيرة، استغرقت عدة أعوام، وهذا يجعلنا لا نستعجل الثمرة لما نغرسه، ويتطلب منا أن نعمل على التحسين المستمر لكل عمل نعمله؛ لنصل إلى أفضل ما يمكن أن نصل إليه، وهذا لن يحدث إلا بتعاون الجميع، وتقديم الخبرة والمشورة الصادقة، حيث بدأت فكرة الأوروبي في العام ١٩٩١ من خلال عقد ندوة « الشفافية والاتساق في تعليم اللغة في أوروبا: الأهداف – التقييم- التأهيل»، في مدينة رشليكون بسويسرا Rüschlikon, Switzerland خلال الفترة ١٠ – ١٦ من نوفمبر ١٩٩١، وهذه الندوة كانت نقطة الانطلاق للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ونظم الندوة المجلس الأوروبي والسلطات الفيدرالية السويسرية بالتعاون مع المؤتمر السويسري لمديري التعليم في الكانتون، ومؤسسة يوروسنترز الأوروبية، ومدارس نادي ميغروس السويسرية، ولجنة اللغويات التطبيقية المشتركة بين الجامعات، وبعد هذه الندوة بأربعة أعوام نُشرت المسودة الأولى لمقترح الإطار المرجعي في شهر ديسمبر من العام ١٩٩٥، ثم أُرسلت هذه المسودة في عام ١٩٩٦ إلى أكثر من ٣٠٠٠ نسخة إلى المؤسسات والخبراء في جميع الدول الأعضاء، وأُعيدت مئات من استبيانات التقييم وحللت، لتظهر المسودة الثانية من مقترح الإطار المرجعي التي قدمت في مؤتمر تعلم اللغة من أجل أوروبا الجديدة (وقد عقد المؤتمر في مدينة ستراسبورغ، خلال الفترة ١٥-١٨ أبريل ١٩٩٧، وذلك لتدقيقها ومراجعتها، وفي العام ١٩٩٨ طبعت المسودة الثانية بعد مراجعتها ووزعت للتجريب مع دليل المستخدم المصاحب لها، وقد كان عام ٢٠٠١ هو

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عام الإطلاق الرسمي للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR بالتزامن مع مطلع ما عُرف بالسنة الأوروبية للغات، وما زالت عمليات التطوير والتحديث متتابعة في الإطار الأوربي وكان من آخرها في ما صدر في العام الماضي ٢٠٢٢ من نشر مجلد من دراسات الحالة: إثراء تعليم اللغة في القرن الحادي والعشرين: المجلد المصاحب للإطار المرجعي CEFR ، أمثلة مستمدة من الممارسة العملية(١*)

وبصفتي رئيس فريق إعداد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، تعليم، تدريب (إمتاع)، فإنني أنادي بأعلى صوت، وأطلب من الزملاء والخبراء والمختصين، ومن المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى العالم حكومية كانت أو أهلية أو خاصة، بأن تتكاتف جهودها للعمل على تطوير هذا الإطار المرجعي الذي يعد أول إطار من نوعه يخدم اللغة العربية ومتعلميها على مستوى العالم، فخدمة لغة كتاب الله أمر يشعر بقيمته وأهميته من وفق لذلك.

نسأل الله أن يوفقنا جميعا لما يحب ويرضى!

١- لمزيد من المعلومات يمكن الاطلاع على النبذة التاريخية لتطور الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (Historical overview of the development of the CEFR) على الرابط الآتي:

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠٢٠)، تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،
- المؤتمر العلمي الرابع: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، المجلد الثالث، ٢٩- ٣٠ من يناير، ص ص ١٠٤٧ – ١٠٦٢.
- الحديبي، علي عبد المحسن، وآخرون، (٢٠٢٣)، الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف، وتعليم، وتدريب (إمتاع)، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

- Council of Europe, (2023), Historical overview of the development of the CEFR, Retrieved feb 26, 2023, from, https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history

هذه الطبعة إهداء من المجمع ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الخامسة - العدد العاشر (محرم)
١٤٤٥ هـ - أغسطس ٢٠٢٣ م.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
البريد الإليكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ردمد: ٨٢٩٠ - ١٦٥٨